مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد الثاني ـ العدد الثاني

ربيع الأول 1422 هـ – يونيـو 2001 م

تصدر عن

كليـة التربية – جامعة البحرين

للمراسلات

كليـة التربية – جامعة البحرين – الصخير

ص. ب : 32038

هاتف : 449504 (973+)

فاكس : 499636 (973+)

البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh

دولة البحرين

رقم التصريح بالنشر من قبل
وزارة شئون مجلس الوزراء والإعلام
MEC 284

ثمن العدد

- البحـرين دينار ■ السعودية 15 ريالاً
- الكويت دينار ونصف ■ الإمارات 15 درهماً
- عمان ريال ونصف ■ اليمن 10 ريالات
- تونس دينار واحد ■ الجزائر 10 دنانير
- المغرب 15 درهماً ■ ليبيا ديناران
- مصر 10 جنيهات ■ سوريا 50 ليرة
- لبنان 1500 ليرة ■ الأردن دينار واحد
- السودان 700 جنيه

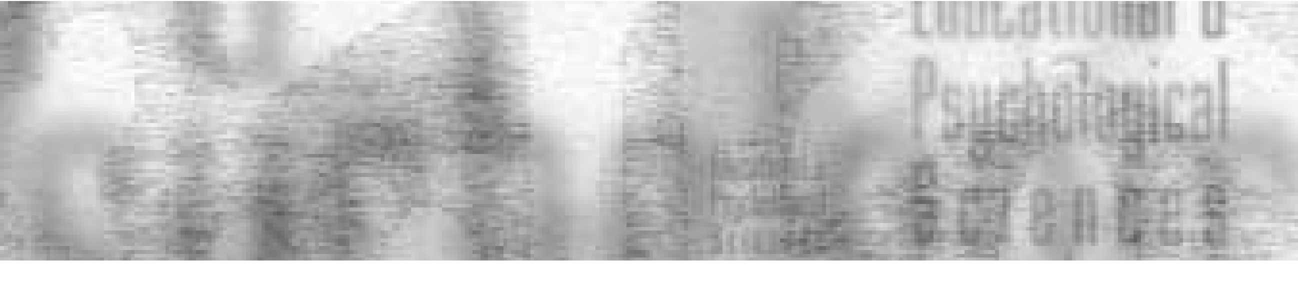
التـوزيـع :



مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع

هاتف : 725111 - 727111 ـ فاكس: 723763 (973+) ـ دولة البحرين

البريد الإلكتروني : alayam@batelco.com.bh







قواعد النشر بالمجلة :

(1) تنشر المجلة البحوث العلمية الأصيلة في مجالي التربية وعلم النفس التي تلتزم بمنهجية البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالمياً، ومكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية والتي لم يسبق نشرها بإقرار خطي من صاحب/أصحاب البحث. وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أية دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس التحرير.

(2) تنشر المجلة الترجمات، والقراءات ومراجعات الكتب والتقارير والمتابعات العلمية حول المؤتمرات والندوات والأنشطة الأكاديمية المتصلة بحقول اختصاصها.

(3) ترحب المجلة بنشر التعقيبات والتعليقات الموضوعية على أبحاث سبق نشرها بالمجلة شريطة أن يتم تحكيم التعليقات المقدمة للنشر من قبل اثنين من المحكمين أحدهما مؤلف البحث الأصلي موضوع التعليق. وفي حالة إجازة التعليق للنشر بالمجلة يتم دعوة مؤلف البحث الأصلي للرد على التعليق إذا رغب في ذلك.

(4) أن يكون البحث مصوغاً بإحدى الطريقتين الآتيتين :

أولاً : البحوث الميدانية : يورد الباحث مقدمة يبين فيها طبيعة البحث ومبرراته ومدى الحاجة إليه، ثم يحدد مشكلة البحث، ثم يعرض طريقة البحث وأدواته، وكيفية تحليل بياناته، ثم يعرض نتائج البحث ومناقشتها والتوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

ثانياً : البحوث النظرية التحليلية : يورد الباحث مقدمة يمهد فيها لمشكلة البحث، مبيناً فيها أهميته وقيمته في الإضافة إلى العلوم والمعارف وإغنائها بالجديد. ثم يقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة مستقلة ضمن إطار الموضوع الكلي ترتبط بما سبقها وتمهد لما يليها. ثم يختم الموضوع بخلاصة شاملة له، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

(5) أن يتم توثيق المراجع والمصادر وفقاً لنظام جمعية علم النفس الأمريكية (Americn Psychological Association (APA سواءً أكانت إنجليزية أم عربية.

مثال لتوثيق بحث منشور في دورية :

الخليلي، خليل يوسف وبلة، فكتور يعقوب. (1990). أولويات البحث التربوي في الأردن. **أبحاث اليرموك : سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 6 (3)**، 19 – 340.

مثال لتوثيق كتاب :

السليطي، مريم وعبدالغني، نوال. (1988). **دليل نظم التعليم في المؤسسات التعليمية المختلفة بدولة البحرين** (الطبعة الثالثة). المنامة، البحرين: وزارة التربية والتعليم، مركز المعلومات والتوثيق.

(6) تخضع كافة البحوث المرسلة إلى المجلة إلى فحص أولي من قبل هيئة التحرير لتقرير أهليتها للتحكيم، ويحق لها أن تعتذر عن قبول البحث دون إبداء الأسباب.

(7) تخضع كافة البحوث المنشورة للتحكيم العلمي قبل نشرها في المجلة.

(8) لا يعاد البحث الذي لم تتم الموافقة على نشره إلى الباحث.

(9) يمنح صاحب البحث المنشور نسخة واحدة من المجلة وعشر مستلات من بحثه.

قواعد تسليم البحث :

(1) يقدم الباحث ثلاث نسخ من البحث مطبوعة على ورق (A4) على وجه واحد، وبمسافتين "بما في ذلك الحواشي (الهوامش)، والمراجع، والمقتطفات، والجداول، والملاحق"، وبحواش واسعة (2.5 سم أو أكثر) أعلى وأسفل وعلى جانبي الصفحة.

(2) يقدم الباحث خطاباً مرافقاً للبحث، يفيد أن البحث (أو ما يشابهه) لم يسبق نشره، ولم يقدم للنشر لجهات أخرى، وكذلك لن يقدم للنشر في جهة أخرى في الوقت نفسه لحين انتهاء إجراءات التحكيم.

(3) يعلم صاحب البحث خطياً بتاريخ تسلم البحث والإجراء الذي تم عليه.

(4) يجب أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على عنوان البحث واسم الباحث أو الباحثين وجهة العمل والعنوان ورقم الهاتف ورقم الفاكس أو البريد الإلكتروني (إن وجد). ولضمان السرية الكاملة لعملية التحكيم، يجب عدم ذكر اسم الباحث أو الباحثين في صلب البحث، أو أية إشارات تكشف عن هويتهم. ويمكن ذكر أية عبارات شكر يرغب الباحث في توجيهها إلى المحكمين أو غيرهم ممن ساهموا في تطوير البحث في ورقة مستقلة.

(5) يجب تقديم ملخص للبحث باللغة العربية بحد أقصى (75) كلمة، وآخر باللغة الإنجليزية في حدود (100) كلمة، كل في صفحة مستقلة، على أن يحتوي ذلك عنوان البحث وبدون ذكر لاسم أو لأسماء الباحثين.

(6) يراعى ألا يزيد حجم البحث على ثلاثين صفحة بما في ذلك المراجع والحواشي والجداول والأشكال والملاحق.
(7) إذا استخدم الباحث استبانة أو غيرها من أدوات جمع البيانات، فعلى الباحث أن يقدم نسخة كاملة من تلك الأداة إذا لم يكن قد تم ورودها في صلب البحث أو ملاحقه.
(8) يتعهد الباحث إرسال نسخة من البحث على قرص حاسوب IBM بعد إجراء جميع التعديلات المطلوبة وقبول البحث للنشر في المجلة.

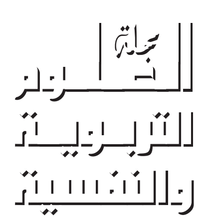
تعبر جميع الأفكار الواردة في المجلة عن آراء كاتبيها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة.

توجه كافة المراسلات المتعلقة بالبحوث إلى :

رئيسة تحرير المجلة الدكتورة هدى حسن الخاجة على العنوان الآتي :

مجلة العلوم التربوية والنفسية
كلية التربية ـــ جامعة البحرين
الصخير ص. ب : 32038
دولة البحرين
هاتف : 449504 (973+)
فاكس : 449636 (973+)
البريد الإلكتروني : .jeps@edu.uob.bh

ثالثاً : نموذج قسيمة الاشتراك في المجلة



(مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية)

تصدر عن كلية التربية ـ جامعة البحرين

سعر بيع العدد: دينار واحد

تكون الاشتراكات السنوية على النحو الآتي :

الأفراد :	**سنة**	**سنتان**	**ثلاث سنوات**
دول مجلس التعاون الخليجي	4 **د. ب**	8 **د. ب**	12 **د. ب**
الدول العربية	6 **د. ب**	10 **د. ب**	14 **د. ب**
البلاد الأخرى	30 **دولاراً أمريكياً**	50 **دولاراً أمريكياً**	70 **دولاراً أمريكياً**

المؤسسات :	**سنة**	**سنتان**	**سنة**
دول مجلس التعاون الخليجي	10 **د. ب**	20 **د. ب**	30 **د. ب**
البلاد الأخرى	40 **دولاراً أمريكياً**	80 **دولاراً أمريكياً**	120 **دولاراً أمريكياً**

الاسم : .... المهنة : ....

العنوان : ....

....

الهاتف : .... الفاكس : ....

البريد الإلكتروني : ....

الاشتراك المطلوب في : ☐ سنة ☐ سنتين ☐ ثلاث سنوات ابتداءً من / /

مرفق: شيك / نقداً بمبلغ /

يكتب الشيك باسم (جامعة البحرين)

ويرسل مع قسيمة الاشتراك إلى العنوان الآتي :

كلية التربية ــ جامعة البحرين ص. ب: 32038 ـ الصخير ـ دولة البحرين

هاتف: 449504 (973+) ـ فاكس : 449636 (973+) ـ البريد الإلكتروني: Email: jeps@edu.uob.bh.

المجلد 2 العدد 2 يونيـــو 2001

كلمة رئيسة هيئة التحرير

لاشك أن أهم أدوار الجامعة هو إنتاج المعرفة وتطويرها وتجديدها. ولا يتأتى ذلك إلا بالبحوث والدراسات العلمية الجادة الملتزمة بمنهجية البحث العلمي الرصين. ولذا تولى جامعة البحرين البحث العلمي جل اهتمامها وفائق عنايتها، لتحقق طموحاتها في مواكبة أعرق الجامعات العالمية في جميع المجالات وشتى التخصصات، فذللت للباحثين العقبات وحثتهم على مواصلة البحث والتحصيل موفرة لهم كافة الإمكانات. وانسجاماً مع هذا الاهتمام وفرت لهم مجلة علمية محكمة هي مجلة العلوم التربوية والنفسية التي تصدر عن كلية التربية فيها. والمجلة بذلك تُعَدُّ إنجازاً علميا راقيا يجسد مسيرة علمية متميزة وإضافة نوعية إلى إنجازات وإصدارات علمية سابقة.

إننا نعتقد أنه بصدور هذا العدد تكون المجلة قد استوت على سُوقها، وآتت بذلك ثمارها، وبدأت تشق طريقها بكفاءة و اقتدار، اتضح ذلك من خلال ما لاقته من قبول واستحسان لدى الأوساط العلمية المتخصصة، وما نالته من ثقة وامتياز لدى الباحثين الأكاديميين والمهتمين بالتربية. إن هذا التلقي والاستحسان يحملنا مسئولية عظيمة، ويشحذ هممنا لبذل جهد أكبر وعطاء أوفر للمحافظة على هذه الثقة، والارتقاء بها نحو الأفضل.

ويجدر بنا مع إطلالة هذا العدد من المجلة أن نحمد الله تعالى أولاً على توفيقه، ثم نشكر فريق المبدعين الذين يقفون خلف هذا الإنجاز الكبير على ما يبذلونه من جهد مشهود ليخرج بالمستوى العلمي الرفيع المناسب لتطلعاتنا وطموحاتنا الواسعة التي نستشرف مستقبلها، وعلى رأس هذا الفريق سعادة رئيس الجامعة الدكتور ماجد بن علي النعيمي لاهتمامه المتواصل بالمجلة، ودعمه اللامحدود لها، وتوجيهاته السديدة، ومتابعاته المستمرة لكل الإجراءات الفنية والعلمية للمجلة من بدايتها حتى صدورها. فبهذه الجهود المباركة تحقق للمجلة هذا الصدور المشرق والظهور المشرف بين المجلات العلمية المحكمة العالمية، وليس من دلالة على ذلك إلا تلكم البحوث والدراسات العلمية العديدة التي وردت إلى رئاسة التحرير من أجل تحكيمها ونشرها والتي تعكس ثقة الباحثين بالمستوى العلمي الراقي

الذي تتمتع به المجلة، والسمعة الأكاديمية المتقدمة التي بلغتها في الأوساط العلمية. وإننا بهذا لا ندعي الكمال ولكننا نسعى إليه و نتفيأه ومعه نرحب بكل الملاحظات البناءة المخلصة كل الترحيب.

إننا إذ نأمل أن يكون هذا العدد من المجلة بالمستوى الذي يرضي زملاءنا الباحثين، فإننا نكرر دعوتنا لكل الأكاديميين والباحثين في التربية وعلم النفس أن يسهموا ببحوثهم ودراساتهم من أجل الارتقاء بالشأن التربوي والنفسي. كما أننا ندعو المنظرين في التربية إلى المساهمة بآرائهم وإبداعاتهم في باب (رؤى تربوية) بآراء فكرية متميزة تظهر فيها رؤى شخصية مبدعة.

راجين أن يكون ما احتواه هذا العدد من بحوث ودراسات علمية وما انتظم فيه من رؤى تربوية وما تناوله من أنشطة علمية نافعاً للجميع.

والله من وراء القصد

الدكتورة هدى حسن الخاجة
رئيسة هيئة التحرير

المحتويات

البـاب الأول

البحـوث العلميـة المحكمـة

بعض الجوانب الثقافية في كتب اللغة العربية المقررة على تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي في دولة البحرين

الدكتور حسن جعفر الناصر
قسم المناهج والتدريس
كلية التربية – جامعة البحرين

الدكتور فيصل عيسى شهاب
قسم المناهج والتدريس
كلية التربية – جامعة البحرين

بعض الجوانب الثقافية في كتب اللغة العربية المقررة على تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي في البحرين

د. حسن جعفر الناصر
قسم المناهج والتدريس
كلية التربية – جامعة البحرين

د. فيصل عيسى شهاب
قسم المناهج والتدريس
كلية التربية – جامعة البحرين

الملخـــص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف الجوانب والاتجاهات الثقافية التي تضمنتها كتب الحلقة الثانية (الصف الرابع، والخامس، والسادس الابتدائي) ومدى اتفاق تلك الاتجاهات الثقافية مع ثقافة تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي، وبلورة مفاهيمهم الثقافية. شملت عينة الدراسة خمسة كتب في اللغة العربية، بلغ مجموع صفحاتها (٨٤٠) صفحة. تم تحليل الكتب الخمسة باتجاهات عناصرها: الاقتصادية، والعلمية، والأدبية، والسلوكية التي ينبغي تعليمها لتلاميذ الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية.

وقد تم تحليل الكتب باستخدام أداة تحكيم مناسبة . وبعد تحليل البيانات اتضح للباحثين: أن هناك تفاوتا واضحا في نسب الجوانب الثقافية؛ وقد حصلت أعلى نسبة في موضوعات الدين والقيم الروحية؛ إذ وصلت إلى (٣١,٦٥٪). ثم تلتها في الأهمية التاريخ وفلسفة الحضارات العربية والإنسانية، إذ وصلت إلى (٢٥٪). في حين لم تحظ مشكلات الأمية وتعليم الكبار على أية نسبة. كما اتضح من النتائج أن دور المصارف لم يتجاوز سوى (٨,٤٣٪). ورجح سبب ذلك إلى أن موضوعات الأمية وتعليم الكبار لها إدارة مستقلة بعيدة عن توجهات التعليم الأكاديمي. كذلك فإن موضوعات النوادر والطرائق التي حظيت بنسب متدنية لا تتجاوز (٠,٥٤٪) لأنها أقحمت في المنهج بطريقة عشوائية. وتبين أن الموضوعات المقررة على تلك المرحلة تعاني من وجود خطة واضحة وشاملة، وخريطة مفصلة بطبيعة الثقافة التي تراعي هذه المرحلة سواء النفسية منها والروحية والعلمية والاقتصادية بشكل خاص أو الموضوعات الإنسانية بشكل عام .

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠١/٦/١٣م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٠/٢/٢١م

المجلد 2 العدد 2 يونيـــو 2001

Some Cultural Aspects in Arabic Language Textbooks Taught to the Second Cycle of Primary Education in Bahrain

Dr. Hassan Al Nasser
College of Education
University of Bahrain

Dr. Faisal Shehab
College of Education
University of Bahrain

Abstract

The study aimed at identifying the cultural aspects and trends contained in the textbooks of the upper primary cycled (4th, 5th and 6th grades) and the extent of agreement between that culture of the primary education, and the crystallization of their cultural concepts. The sample of the study consisted of five Arabic language textbooks with a total of 840 pages.

The five textbooks were analyzed according to their trends (economic, scientific, literary and behavioral) that ought to be taught to students at the end of the primary cycle, using an adequate instrument for that purpose.

Analysis of the data obtained, revealed that there is a clear difference in the ratio of cultural aspects. The highest percentage was in religious views and spiritual values with 31.6%. The second important aspects were history and philosophy of Arab and human civilization with 25%. The problems of illiteracy and adult education did not receive any attention. Results showed that the role of banks did not exceed 2.43%. The reason was that issues of illiteracy and adult education have their own administration away from the directions of academic education. A noticeable result was the absence of the rarity and light issues with a percentage of 0.54%; Such a result might be a consequence of the random inclusion of this topic into the curriculum. It was concluded that topics for this stage of education lack a clear and comprehensive plan, and a detailed map of the nature of culture that takes into consideration the pupils' psychological, spiritual, scientific and economic circumstances in particular, and human issues in general.

بعض الجوانب الثقافية في كتب اللغة العربية المقررة على تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي في دولة البحرين

مقدمة الدراسة:

يؤكد بن نبي (١٩٥٩) أن الثقافة هي أولا «محيط» معين يتحرك في حدوده فيغذي إلهامه ويكيف مدى صلاحيته للتأثير عن طريق التبادل؛ والثقافة «جو» من الألوان والأنغام والعادات والتقاليد والأشكال والأوزان والحركات التي تطبع على حياة الإنسان اتجاها وأسلوبا خاصا يقوي تصوره ويلهم عبقريته ويغذي طاقاته الخلاقة؛ إنها الرباط العضوي بين الإنسان والإطار الذي يحوطه. وقد اختلف مفهوم الثقافة من شخص لآخر كما اختلف مفهوم الثقافة وعلاقة ذلك بالتعلم من عصر لآخر .

فالثقافة كما يراها البعض هي اكتساب المعارف والمعلومات والحقائق من أجل تهذيب الحس النقدي والارتقاء بالذوق، وتنمية القدرة على الحكم (حجازي، ١٩٩٠). والمعروف أن الثقافة وليدة التعلم، فمؤتمرات اتحاد الأدباء العرب خرجت بتوصيات كثيرة من الأعوام ١٩٦٥ - ١٩٨٥ تطالب الاهتمام بثقافة الطفل ومناهجه وطرق تعليمه .

فالتعليم يساعد على النمو الثقافي والتنمية الثقافية؛ وتدل العلاقة الوثيقة بين التعليم والثقافة على ضرورة النظر إلى التعليم على أنه عملية متكاملة مستمرة مدى الحياة (Hary, 1973)، وأن وجود فجوة بين ما يتعلمه التلميذ في المدرسة وما يواجهه في حياته يعد بالغ الأهمية، خصوصا عندما يواجه التلميذ الكثير من الصعاب فيما يتعلمه قد لا يمس حياته ولا يمت بصلة إلى حاجاته وعالمه (Moormany,1962)، في حين أن تلاميذ المرحلة الابتدائية في حاجة إلى الاقتراب من الثقافة الإنسانية ومعرفة المزيد عنها. فالسؤال: كيف يمكن للتعليم أن يحقق لهذا التلميذ حاجاته الثقافية والفكرية في عالم سريع التغير؟ علما بأن معدل السرعة الذي يحدث به التغير في عالم اليوم معدل رهيب؛ خصوصاً بعد ظهور الاختراعات والاكتشافات العلمية وسرعتها الخارقة وتأثيراتها المباشرة في الحياة اليومية، حتى أنه لا يمكن لأي إنسان أن يقف بمعزل عن هذه التأثيرات. فلابد أن نعد تلاميذنا لمواجهة هذه التغيرات، ولن يتحقق إلا عن طريق التعليم واستمراريته

.(Ranganathan & Tayarajan,1973)

فالثقافة عملية قائمة الحركة والتغير ، «فالشعوب التي تجمدت ثقافتها ، واكتفت بتلقي تراثها وتركه دون تعديل بناء ـ سواء أكان بدائيا أم متقدما ـ أخفقت في مواجهة تحديات الأحداث التاريخية» (كونيسكاو ، ١٩٨٥) .

والواقع أن ما يقدم إلى تلاميذ المرحلة الابتدائية في المناهج الدراسية لابد أن يسهم في صقل ثقافة التلاميذ علما وفكرا، وأن تلك الثقافة تسهم في إيجاد فلسفة تربوية واضحة يستعين بها الناشئة على ممارسة حياتهم العلمية وفهم ما يجري حولهم من أحداث حتى يمكنهم مجاراة العصر الحديث. خصوصا وأن ثقافة الطفل ترتبط بالنظرة العربية الشاملة وعبر وسائطه الثقافية، التي تسودها الكثير من عناصر التخطيط والخبرات العلمية، وما تزخر بها من إنجازات ثقافية (أبوهيف، ١٩٨٥) .فمناهج المرحلة الابتدائية في حاجة إلى رؤية ثقافية واضحة المعالم (Meadows, 1986)، ويعد الكتاب المدرسي أحد الوسائل الثقافية التي ينهل منها التلاميذ مادة تعلمهم، والتي بموجبها تترابط أجزاء اللغة ببعضها بحيث تمتزج الجمل المنفردة في النص الواحد (غزالة، ١٩٩٨) كما أن الكتاب المدرسي هو أحد المصادر الرئيسة في تنمية الثقافة العلمية والأدبية لدى التلاميذ بوصفه «الوعاء المعرفي»، وناقل الثقافة ومحور العملية التربوية وأداة التواصل بين الأجيال، ومصدر المعلومات الأساسي عند كثير من المعلمين (طعيمة، ١٩٨٥). فالكتب المدرسية هي النافذة التي يطل منها التلاميذ على حياة الشعوب وعاداتهم وثقافاتهم (Kown, 1984). وإذا كانت الطفولة صانعة للمستقبل فالكتاب صانع الطفولة، ومن هنا تأتي أهميته وخطورته وضرورته، ونحن بحاجة إلى التعرف عليه أينما كان (عبد التواب ، ١٩٨٥). ومن هذا المنطلق فإن الباحثين يؤكدان ضرورة تقويم الكتب المدرسية المقررة كما نقوم مناهجنا ونراجع ما بين أيدي تلامذتنا من ثقافة وتراث، لنتبين الجوانب السالبة منها والإيجابية وبما يساعد صقل ثقافة الناشئة وشحذ هممهم الفكرية والمعرفية، وكشف ما تحتويها تلك الكتب من اتجاهات علمية وأدبية وسلوكية.

ولما كانت المرحلة الابتدائية هي القاعدة العريضة في البلاد العربية، والبحرين على وجه الخصوص، لأنها تخدم الغالبية المطلقة (٩٤٪ إلى ٩٦٪) من أبناء البلاد الذين هم في سلم التعليم الأساسي. فلابد لوزارة التربية والتعليم أن تواكب بمناهجها الجديدة النهضة الثقافية

(الأدبية) عن طريق غرس اللغة العربية الفصحى، حتى تتمكن الأجيال من ملاحقة التغيرات السريعة على نطاق واسع.

الإطار النظري للدراسة :

عرف العديد من المفكرين التربويين مفهوم الثقافة وتعاريفها التي اتسمت غالبيتها بالعمومية، فمن هذه التعريفات: التعريف الذي قدمته إحدى الباحثات (سليمان ، ١٩٧٩) بقولها: «إنها النسيج الكلي المعقد من الأفكار والمعتقدات والعادات والتقاليد والاتجاهات والقيم وأساليب التعابير (تعبيرات) وكل أنماط السلوك ما يظهر من تجديدات وابتكارات ووسائل تربط بحياة الناس» (ص٦٥) . كما عرف تايلر (المشار إليه في الهيتى ، ١٩٨٨) الثقافة : «بأنها ذلك المركب الذي يشتمل على المعرفة والعقائد والفنون والأخلاق والتقاليد والقوانين، وجميع المقومات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان بوصفه عضوا في المجتمع» (ص ٢١). في حين يرى الشال (١٩٨٠) الثقافة:

> «أنها ذلك الشيء الذي يمكن نقله شفهياً وكتابة أو بأية وسيلة من وسائل التعبير الأخرى يثرى الحياة بالمعاني الدقيقة والقيم النبيلة والفكر الراجح والحس المرهف، مما يعاون على تحقيق ذوق عام يسهم في جوانب التقدم وبلوغ الحقيقة والجمال والوصول إلى القيم التي تستحق الخلود وتحويلها إلى واقع ملموس في حياة المجتمع» (ص ١١).

وهناك تعريفات أخرى متعددة للثقافة، ففي حين يرى عفيفي (١٩٧١) الثقافة «أنها الكل المركب من معارف وتقاليد وقيم وعادات وفنون المجتمع التي تتفاعل بمختلف عناصر تركيبها الاجتماعي والمادي» (ص ١٧). نجد النجيحي (١٩٧٤) يعرفها «بأنها كل ما صنعته يد الإنسان لا عقله من أشياء ومن مظاهر في البيئة الاجتماعية».

ويرجح النجيحي (١٩٧٤) السبب في تعدد مفاهيم الثقافة إلى اختلاف النظر حسب تخصص الفرد والميدان الذي يعالجه. فالمؤرخون يؤكدون الجانب التاريخي التطوري فيها، وهو ما يسمى عندهم بالتراث الاجتماعي، بينما يستخدم علماء الثقافة (الانثروبولوجي) تعبير ثقافة للتميز بين المجتمعات البسيطة والمعقدة، وما ثقافة الطفل في أي مجتمع إلا استكمال لطبيعة الثقافة العامة في ذلك المجتمع (Taji, 1980). والمجتمعات تحرص عادة على شحذ الجهود للبناء وغرس الوعي في الجيل الجديد إيماناً منها بأن هذا الجيل سيتحمل مسئولية البناء، فالثقافة لا يمكن أن تظل قائمة ما لم تنتقل من جيل لآخر (Wilson,1971)،

وما من مجتمع يستطيع الصمود إذا لم يتميز بثقافة خاصة تتضمن شكلا من العادات الاجتماعية والخبرات الناجحة للأجيال المنصرمة في مواجهة مشكلات الحياة والتغيرات المستجدة. وقد وضح مافيلج (المشار إليه في لنتون، ١٩٧٦) ذلك بقوله:

«إن التغير الثقافي ظاهرة تشمل جميع المجتمعات الصغيرة والكبيرة والمنعزلة منها والمتفتحة وقد تكون التجهيزات التكنولوجية لأحد المجتمعات بسيطة غاية في البساطة، وقد يتسم هذا المجتمع بهؤلاء وتمسك شديد بطريقة الحياة، وعلى الرغم من ذلك، فإنه يتعرض للتغير جيلاً بعد جيل، وما ذلك إلا لأن أعضاءه دائبون على البحث عن أفكار جديدة يتبنونها، أو مبادئ جديدة ينحازون إليها، أو أساليب جديدة يطبقونها، فما من ثقافة حية تظل ساكنة أو مجمدة (ص ٢٥٣).

ولهذا فإن الشريحة الثقافية من أعضاء المجتمع تواجه صعوبات جمة في محاولة رصد كل ما يقع من تغيرات فى مجتمعهم وتتبعه.

ومن الواضح إن كل ثقافة سوية تمثل وحدة متكاملة في ذاتها. الا أن التغير الثقافي يتسم في أساسه بطابع سيكولوجي؛ هذه الحقيقة تدفعنا إلى تفحص مباديء المعلم من أجل الوصول إلى تفسير للنمط الثقافي العام (Kelman,1953). فلابد أن نعيد النظر في هذه المشكلة في ضوء المفاهيم السائدة اليوم على نطاق الباحثين والمثقفين، نظراً لأن وعي العالم للأوضاع المتغيرة هو اليوم أقوى وأشمل مما كان عليه في أي عهد مضى من تاريخ الخبرة الإنسانية.

ولمحاولة رصد الدراسات العربية والأجنبية وجد الباحثان صعاباً جمة في العثور على دراسات وثيقة الصلة بموضوع البحث. فالدراسات التي تمكن الباحثان من الحصول عليها والتي هي على صلة بثقافة الأطفال، قد تم الاستفادة منها وترتيبها زمنيا على النحو التالى:

Moreau, P.H. (1977), an analysis of the deep cultural aspects of second year college French texts from 1972 - 1977

هدف الدراسة هو بحث المكانة الحالية لعناصر الثقافة الفرنسية المقررة على الفرقة الثانية من المرحلة الجامعية فى المستوى المتوسط ومكانتها فى الإطار العام لمنهج اللغات الأجنبية. صمم الباحث (١٤) بنداً تمثل نمط الحياة الفرنسية تمثيلاً جيداً والتى منها (الفردية، الأساس العام، الحرية، العقلانية، الروابط الأسرية، ثقافة الشباب ... إلخ) . وقد طبقت

المصفوفة على عينة من عشرة كتب من الكتب المقررة بين أعوام ٧٢ - ١٩٧٦. وقد توصلت الدراسة إلى :

- كتاب واحد فقط من الكتب المقررة يتوافر فيه المعيار المحدد فى المصفوفة، وبذلك يعد مناسباً للاستخدام فى حجرة الدراسة.
- إن المربين والمهتمين باللغات الأجنبية ما يزالون ينظرون إلى الأشكال التقليدية التي تتضمن الثقافة فى كتب الفرقة الثانية.
- إن تلاميذ المستوى المتوسط يتغيرون ببطء (فى السنوات من ٧٢ – ١٩٧٦) بسبب عدم توافر الوسائل للتعرف على عناصر الثقافة الفرنسية الأصلية.

Oliver, M.J.(1981) The potential contribation of selected state adopted.

هدفت الدراسة إلى تحليل مدى مساهمة كتب القراءة الأساسية فى الولايات المتحدة في التنشئة الاجتماعية للأطفال، وذلك في مجال توقعاتهم للمشكلات المستقبلية لمجتمعهم. استخدم الباحث طريقة تحليل المحتوى لتجديد المعلومات المتعلقة بالمشكلات المستقبلية الموجودة في كتب القراءة المختارة للتحليل، اختيرت عينة البحث من الصفوف الرابع والخامس والسادس من التعليم الأساسي وتمثلت عينة البحث تمثيلاً عشوائياً (٦٠) من الساعات المعتمدة من قبل مجلس التربية لولاية كارولينا الشمالية عام ١٩٨٠. وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

١- أظهر التحليل أنه لا يوجد تنظيم وتتابع في إبراز المادة بشكل منتظم ومتطور فيما يخص مشكلات المستقبل وذلك في كتب الصفوف الثلاثة (الرابع والخامس والسادس).

٢- جميع دور النشر المختارة التي تصدر كتب القراءة للسنة الخامسة ذكرت معلومات كثيرة عن حقوق الإنسان وإدارة المصادر البيئية، وكانت أهم توصيات الباحث تشير إلى ضرورة أن تعد المشكلات المستقبلية معيارا لتقييم كتب القراءة.

دراسة عزازي (١٩٨٣) حول القيم الخلقية التي تشتمل عليها كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية.

هدف الدراسة تحديد القيم المتضمنة في كتب القراءة في الصفوف الأخيرة من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى اعتماداً على الفقرة في فئة التحليل، وقد أعد الدارس قائمة بالقيم شملت خمس عشرة قيمة، كما أعد بطاقة تحليل المحتوى على ضوء قائمة القيم السابقة، ثم قام بتحليل كتب القراءة في الصفوف الأخيرة (الحلقة الثانية من التعليم الأساسي). وقد توصل الباحث في نتائجه إلى أن الأوزان النسبية للقيم الخمس عشرة تراوحت ما بين (١٠٠٪)، إلى (٧٢٪)، كما اتضح من نتائج البحث وجود تفاوت في الوزن النسبي للقيم الخلقية التي تضمنتها كتب القراءة والمحفوظات المحللة من كتاب لآخر، كما اختلفت الأوزان النسبية للقيم الخلقية داخل الكتاب الواحد باختلاف الدروس، فبعضها اشتمل على أكثر من قيمة خلقية، والبعض الآخر يكاد يخلو من أية قيمة خلقية.

دراسة عبدالرءوف والشيخ (١٩٨٥) عن الجانب الثقافي في كتب تعليم اللغة العربية للأجانب.

هدف الدراسة التعرف على الجوانب الثقافية التي تنظمها كتب تعليم اللغة العربية للأجانب الكبار في المستوى الأول للمبتدئين، ثم محاولة استكشاف مدى توافق الجوانب الثقافية مع ما ينبغي أن يقدم في كتب تعليم اللغة العربية للأجانب الكبار في المستوى الأول. تضمنت عينة البحث الأمور التالية: تعليم العربية، مبادئ العربية المعاصرة، العربية بالراديو، والكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وقد استفتى الباحث مدرسي الأجانب الكبار في مراكز تعليم اللغة العربية بمدينة القاهرة، وخبراء طرق تعليم اللغة العربية من أساتذة الجامعات حول الجوانب الثقافية اللازمة للمستوى الأول من تعليم اللغة للأجانب الكبار.

وكانت نتائج البحث قد تراوحت نسبها في أوزان العناصر الثقافية المستفتى عليها والتي أظهرت أن أعلى وزن (٩٠٪) عن المعالم الحضارية وأقلها وزناً الحياة الاقتصادية (٨٥٪). كما تباينت عناصر الجوانب الثقافية والتي تراوحت فعلاً (١٢) عنصراً فقط؛ واختلفت تلك العناصر من كتاب لآخر. في حين وصلت أعلى نسبة في الأوزان في

الكتاب الأساسي إلى (٥ر٥٩٪) وكانت أقلها نسبة العربية بالراديو وصلت إلى (٢٦٪) .

دراسة أحمد (١٩٨٥) عن تقويم أدب الأطفال في كتب القراءة والمحفوظات في الصفوف الرابع والخامس والسادس من التعليم الأساسي.

هدفت الدراسة إلى توضيح المادة الأدبية في كتب القراءة والمحفوظات بالصفوف العليا من التعليم الأساسي وذلك للكشف عن مدى مناسبتها لأولئك التلاميذ، ثم وضع معايير مقدمة كأساس للحكم على المادة الأدبية.

أعد الباحث استمارة تصنيف الموضوعات الأدبية بغرض التعرف على المادة الأدبية، واستمارة مقابلة التلاميذ في الصفوف الثلاثة الأخيرة مع استطلاع رأى معلمي تلك الصفوف للتعرف على ما ينبغي أن تكون عليه تلك المادة. واتضح من نتائج البحث قلة الموضوعات الأدبية في الكتب المذكورة، وغلبت أنواع الشعر والنثر مع قلة أنواع أدبية أخرى مثل النوادر والألغاز والمسرحيات، مع ندرة المفردات التي تدخل في مجال الحرف والصناعات والموضوعات التاريخية والسير. ولقد تبين للباحث أن الموضوعات الأدبية تحقق المعرفة العقلية، ولكنها لا تحقق التذوق الأدبي والفني والوجداني .

دراسة سيد والحادي (١٩٨٧) عن تحليل مضمون كتب القراءة العربية، والتعرف على دورها في التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية في دولة قطر:

هدف الدراسة التعرف على مدى مساهمة مضمون كتب القراءة الأساسية المقررة على تلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية في دولة قطر في عملية التنشئة الاجتماعية للتلاميذ ومطابقتها مع المشكلات الاجتماعية الحاضرة والمستقبلة .

شمل التحليل كتب المرحلة الابتدائية (الرابع والخامس والسادس) في المرحلة الابتدائية وكتب الصفوف الثلاثة المقررة على المرحلة الإعدادية. وقد حدد الباحث تصنيفها في ثمانية مجالات، و توصل في دراسته إلى انخفاض نسبة مساهمة تلك الكتب في التنشئة الاجتماعية بوجه عام، ووصلت النسبة إلى (٤٦,٦) كما اختلفت تلك النسب من مجال لآخر حسب التصنيفات الثمانية التي وضعها الباحث ، ووصلت بعضها إلى الصفر في مجال الجريمة، وارتفاع النسب الأخرى في مجال القيم الأخلاقية والدينية مع التركيز على الجانب

التاريخي أكثر من الحاضر والمستقبل ، وخصوصاً عند تناول الأحداث والسير. لم يكشف التحليل عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط النسب المئوية لتكرارات محتوى كتب القراءة للمرحلة الابتدائية و متوسطها بالنسبة لمحتوى كتب القراءة في المرحلة الإعدادية.

دراسة هرمس (١٩٩٠) عن صور الشخصية في كتب القراءة للمرحلتين الإعدادية والثانوية بدولة البحرين :

هدف الدراسة التعرف على الصور الشخصية وما تضمنتها من صور شخصية حديثة مطلوبة في كتب القراءة . قسم الباحث دراسته إلى فقرات، وصلت إلى (٨٥٣) فقرة واختـار عينة تمثل (٣٠) بطريقة عشوائية وطبقها من خلال استخدام الجداول العشوائية، واتضح من الدراسة إنها تحتوي على (١٨) قيمة مثلت (١٨,٥٨) من مجموع وحدات المعنى التي خضعت للتحليل ، وتقاربت نسبة قيم الحداثة في المرحلتين الإعدادية والثانوية. وتبين من الدراسة أن تلك الكتب تفتقر إلى التنظيم المنهجي في نشر القيم والتوازن في هذه المرحلة والتي تساهم في بناء الشخصية الحديثة التي يحتاجها الطالب البحريني الذي يسعى إلى البناء والتحديث .

دراسة غلوم (١٩٩١) القيم التربوية في قصص الأطفال المقررة بالمرحلة الابتدائية بدولة البحرين «دراسة تحليلية» :

هدف الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية :

- ما القيم التربوية التي ينبغي توافرها في قصص الأطفال ؟
- ما القيم التربوية المتضمنة والشائعة في القصص المقررة ؟ وكيف ترتب ؟
- ما الشكل الذي يتم به تقديم تلك القصص ؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القيم التربوية المتضمنة في القصص الموجهة لتلاميذ الحلقتين الأولى والعليا من المرحلة الابتدائية ؟ .

قامت الباحثة – غلوم – بحصر جميع الكتب المقررة على التلاميذ بالصفوف الابتدائية للعام الدراسي ١٩٩١/٩٠م في اللغة العربية والتربية الإسلامية. وتم تحديد القصص المتضمنة فيها والتي وصلت إلى (٦٨) قصة مقررة أغلبها في مجال القراءة

وأخضعتها الباحثة للتحليل. قامت الباحثة بتحليلها في ضوء تصنيف مناسب أعدته لذلك بعد تحكيمه، وخرجت نتائج البحث على النحو التالي :

تضمت القصص (٣٨) قيمة تربوية من القيم الواردة في التصنيف وبلغ عدد الفكر القيمية (٧٣٥) أى (٩٩,١٩) منها قيم مرغوب فيها، وحصلت القيم الذاتية على المرتبة الأولى في حين جاءت القيم الوطنية في المرتبة الأخيرة . وأعلى تكرار حصلت عليه كان عن قيمة العمل وأقل تكرار عن قيمة حرية الوطن. كما أن هناك تفاوتاً واضحاً في عدد القصص المقررة على الصفوف الابتدائية والتي تفتقر في أغلبها إلى البناء المحكم والاهتمام بعناصر التشخيص .

دراسة وهبة ، والزياني ، والشيخ ، والمناعي ، (١٩٩٢) الصور الجانبية للمواطن البحريني:

يهدف البحث إلى الكشف عن الأهداف والتوجهات والمؤشرات وترجماتها التي تضمنت كتب التربية الوطنية والتاريخ والجغرافيا المقررة على تلاميذ المرحلة الابتدائية في البحرين والتي يمكن أن تتسرب إلى المتعلم من خلال مضامينها .

استخدم الباحثون عملية تحليل المضمون للنصوص التكوينية للتعرف على ما بها من قيم ومواقف ونماذج التقليد والتبني بما تحمله اللغة العربية من عمليات داخل النص بترتيبها وتسلسلها مع استخدام الكلمة كوحدة مشتركة للعدد والتسجيل. وكانت عينة البحث قد حددت (كتاب التربية الوطنية وكتابي التاريخ والجغرافيا) للصف الخامس الابتدائي. ثم تتبع الباحثون تحليلها للكشف عن نوعية المعارف وكميتها، والقيم والمواقف المنقولة إلى المستهدف (بفتح الدال) وكيفية تنظيمها وعرضها، وذلك بغرض رسم الصورة الجانبية للمواطن .

دراسة الناجي (١٩٩٤) تقويم كتاب «لغتنا العربية» للصف الثاني الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين :

هدف الدراسة محاولة التعرف على مدى ملاءمة كتاب الصف الثاني الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات لتلاميذ المدارس. أعد الباحث استبانة من (٥٠) فقرة موزعة على خمسة مجالات: الإخراج الفني للكتاب، الأهداف، والمحتوى، الرسومات

والصور، ولغة الكتاب. وذلك بهدف الكشف عن نقاط القوة والضعف. وتكونت العينة من (٩٤) معلماً ومعلمة.

أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات المعلمين التقويمية لفقرات الكتب الخمسة كانت في المستوى القوي حسب المعيار الذي اعتمدته الدراسة إلاّ أنها تباينت في قوتها، برغم أن الكتاب كما يراه الباحث مازال في مرحلة تجريبية، وهو في حاجة لدعم مزيد من جوانب القوة فيه. كما أكد البحث ما يلي:

١- أن الكتب المقررة السابقة حجبت عن المتعلم مهارات الاستزادة من المعرفة وتحديثها، كما حجبت عمليات الشك والنقد والتساؤل من قبل الطالب تحت شعار (تسهيل عملية التعلم الذاتي).

٢- أن معظم المعلومات بعيدة عن الشبكة المعرفية التي استطاع الطالب تمثلها في نطاقه الإدراكي. فالكتب تقدم للطالب معلومات نافرة ومنتهية، أي أن المتعلم لا يستطيع أن يشارك في بناء المعلومة أو أن يواكب كيفية تكوينها ذهنيا على الأقل.

التعليق على الدراسات السابقة

نتبين مما سبق عرضه، ندرة الدراسات المرتبطة بمشكلة البحث، في حين وضحت الدراسات التي عرضها الباحثان التوجهات الفكرية والاجتماعية و لم تتناول ثقافة الأطفال بصفة خاصة في كتبهم المقررة، كما تبين أن الكتب الدراسية المقررة اختلف تناول تحليلها من دراسة لأخرى ففي حين ركزت بعضها على الشخصية الاجتماعية لصور الكبار والرجل والمرأة والتفكير العلمي، تطرقت دراسات أخرى إلى الشخصية والقيم التربوية المؤثرة في الكتب المقـررة على تلاميذ المدارس والبعض منها تطرق إلى تقديم الكتاب الأساسي من زوايا محددة ، كما حاولت الدراسة الاستفادة من عناصر كثيرة حول التحليل، ومن حيث أدوات البحث، وأهدافها، وطبيعة نتائجها والمتعلقة بالعناصر الثقافية. إلاّ أن الدراسات التي تناولت الجانب الثقافي قليلة جداً، ومعظم الدراسات العربية التي بحثت في الجانب الثقافي تناولتها من جانب ثقافة أجنبية لغير الناطقين باللغة العربية. إلاّ أن الدراسة التي نحن بصددها قد ركزت على الجوانب الثقافية في الكتب القرائية المقررة على تلاميذ المرحلة الابتدائية (الحلقة الثانية) وذلك للوقوف على طبيعة تلك المضامين وما ينبغي إظهاره

لتلاميذ تلك المرحلة الأخيرة في التعليم الابتدائي (الرابع والخامس والسادس) بغرض سد النقص في هذا المجال.

مشكلة البحث

تتحدد مشكلة البحث في الأسئلة التالية :

١- ما الجوانب الثقافية المتضمنة في كتب اللغة العربية المقررة على تلاميذ الحلقة الثانية (الصفوف من الرابع حتى السادس) من التعليم الابتدائي ؟

٢- هل تفسر الجوانب الثقافية المقدمة في كتب اللغة العربية المقررة ما ينبغي تفسيره لثقافة تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي ؟

٣- هل توضح المفاهيم الثقافية المقدمة في الكتب المقررة في بلورة ثقافة واضحة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي ؟

أهـــداف البحث

يهدف هذا البحث إلى :

١- التعرف على الأنماط الثقافية (العلمية والأدبية والسلوكية) المتضمنة كتب القراءة المقررة على تلاميذ الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية بغية تحديد جوانب القوة والقصور في تلك الكتب .

٢- تحديد الجوانب الثقافية التي ينبغي مراعاتها والاهتمام بها في مقررات كتب القراءة عند تأليفها في المستقبل إلى الصفوف الأخيرة نفسها في المرحلة الابتدائية (الحلقة الثانية).

٣- مدى مساهمة المفاهيم الثقافية المقدمة في الكتب المقررة للحلقة الثانية في بلورة ثقافة واضحة لتلاميذ تلك المرحلة.

حـدود البحث وعينته:

يتحدد هذا البحث في النقاط التالية :

١- تحليل كتب اللغة العربية المقررة على تلاميذ صفوف الحلقة الثانية في البحرين

(الرابع والخامس والسادس) خمسة كتب كما هي مبينة في الجدول رقم (١) على النحو التالي:

الجدول رقم (١)

كتب اللغة العربية المقررة على تلاميذ الحلقة الثانية

التسلسل	اسم الكتاب	الطبعة	عدد الصفحات	السنة
١	اللغة العربية (القراءة) للصف الرابع	غير معروفة	١٤٤	غير معروفة
٢	اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي الجزء الأول	الثانية	١٨٣	١٩٩٢
٣	اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي الجزء الثاني	الثالثة	١٩٢	١٩٩٦
٤	اللغة العربية للصف السادس الابتدائي الجزء الأول	الأولى	١٥٥	١٩٩٠
٥	اللغة العربية للصف السادس الابتدائي الجزء الثاني	الثالثة	١٦٦	١٩٩١

٢- الاقتصار على الاتجاهات العلمية والأدبية والسلوكية التي ينبغي تعليمها لتلاميذ الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية في ضوء الاستمارة المحكمة والمعدة من قبل الباحثين.

خطوات البحث

يسير هذا البحث وفق الخطوات التالية :

١- تحديد مصطلح الثقافة في الكتب القرائية المراد تحقيقها في الحلقة الثانية (الرابع والخامس والسادس) من المرحلة الابتدائية في تعليم اللغة العربية.

٢- استفتاء بعض المتخصصين وموجهي اللغة العربية حول العناصر الثقافية (العلمية منها والأدبية) التي ينبغي توافرها في مضامين كتب القراءة المقررة على الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية .

٣- تصنيف هذه الجوانب في قائمة رصد وعرضها على مجموعة من المحكمين للوصول بها الى الصورة النهائية التي يستفاد منها في عملية التحليل .

٤- إعداد أداة التحليل في ضوء التحكيم السابق للمستويات الثلاثة الأخيرة والتأكد من صدقها وثباتها.

٥- تحليل البيانات الواردة في كتب القراءة إحصائياً في ضوء أداة التحليل، واستخلاص النتائج للتعرف على جوانب القوة والضعف تبعاً للعناصر الثقافية المحكّمة والتي ينبغي تحقيقها في كتب العربية مع تقديم التوصيات والمقترحات المناسبة لها .

مصطلحات البحث

١- الثقافة :

وسيلة التعبير شفهياً وكتابياً والمترجمة لطبيعة المجتمع وتقاليده وعاداته وفنونه.بما فيها من قيم اقتصادية واجتماعية وسياسية وعلمية تنعكس في كتب القراءة المقررة على تلاميذ المرحلة الابتدائية بجوانبها المادية والفكرية والنفسية .

٢- العناصر الاجتماعية :

تعريف الطفل بمجتمعه، ومقومات هذا المجتمع، وأهدافه، ومؤسساته وما يجب أن يسود فيه من قيم وصفات اجتماعية (نجيب، ١٩٨٥).

٣- العناصر السلوكية :

تَعَوّد الأطفال التفكير بطريقة علمية ومنطقية من خلال فهمهم للظواهر الطبيعية ومجريات الحياة اليومية مع الاهتمام بالسلوكيات المستهدفة على مستوى الأداء والأخذ بالتقدم العلمي الحضاري.

٤- العناصر الأدبية :

اكتساب المعارف التي تنمي الحس النقدي والتذوق الأدبي من قبل المتعلمين.

٥- كتب التحليل :

هي الكتب المقررة على تلاميذ الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية (الرابع والخامس والسادس) والتي أعدتها وزارة التربية والتعليم في البحرين.

٦- تحليل المحتوى:

هو الأسلوب الذي يهدف الى تبويب خصائص المضمون في فئات وفقاً لقواعد يحددها المحلل بوصفه باحثاً علمياً (عبيد، ١٩٧٨).

والتحليل الإجرائي للباحثين يقصد به الحصر والتصنيف الكمي للكلمات الثقافية للغة العربية من جوانبها الثلاثة (العلمي والأدبي والسلوكي) كما أوردت في الموضوعات المقررة من حيث تكرارها وأعدادها سواء أوردت بشكل مباشر أم غير مباشر (الإيحاء).

أدوات البحث وإجراءاته

استخدم الباحثان أسلوب تحليل المحتوى كأحد أساليب المنهج الوصفي وذلك لتحليل محتوى كتب اللغة العربية للصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية للتعرف على جوانب القوة والضعف منها.

وقد اشتمل البحث على الأدوات التالية :

١- استفتاء لتحديد الجوانب الثقافية (العلمية والأدبية والسلوكية) التي ينبغي أن تتضمنه الكتب المقررة على تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي، وهي الصورة الأولية لاستثمار تحليل المحتوى.

٢- استمارة تحليل المحتوى التي في ضوئها يتم تفريغ الجوانب الثقافية التي استفتي فيها المسئولون حول الجوانب الثقافية التي سبق توافرها في بعض الكتب المقررة في تعليم اللغة العربية (انظر الملحق رقم ٢).

١- استبانة تحليل المحتوى :

لقد تم عرض الاستبانة الخاصة بتحليل مضامين كتب الدراسة على متخصصين من وزارة التربية والتعليم وأساتذة الجامعة والذي بلغ عددهم (١٢) أستاذاً .

وفي ضوء التحكيم تم تعديل العديد من البنود حول مضامين الاستبانة في الأدب واللغة والدين والقيم الروحية وفي الاتجاهات السياسية والعلاقات الدولية وفي التربية والتعليم ، وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين بعد تعديل الفقرات ما بين (٤٠ إلى ٥٠) . (انظر الملحق رقم ١)

٢- تحليل الكتب المقررة :

لكي يطمئن الباحثان إلى موضوعات التحليل تم تحليل الكتب المقررة والتي بلغ عددها خمسة كتب ، كما بلغ عدد صفحاتها (٨٤٠) صفحة. تم تحديد فئات التحليل . كما اتفق على بعض موضوعات التحليل، وحلل كل من الباحثين وحداتة، وأعطى كل عبارة موجودة درجة واحدة أو صفراً فى حالة عدم وجودها وذلك حسب الفقرات التي تم الاتفاق عليها من خلال لجنة التحكيم. ثم تم حساب التكرارات في كل فقرة وموضوع حساب فئات التصنيف (بما فيها من مضامين صريحة أو ضمنية) وبما فيها من أساليب إنشائية أو خبرية ، وبعدها تم تفريغ نتائج تحليل كل موضوع في استمارة مستقلة معدة لهذا العمل حسب فئات التحليل .

٣- المعالجة الإحصائية :

اختيرت الموضوعات التي تم تحليلها من الكتب المقررة على تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية (الرابع والخامس والسادس) بصورة عشوائية كعينة استطلاعية لحساب ثبات المحتوى . وقد بلغ عدد صفحات تحليل المحتوى (٦٨) صفحة كما هو مبين في الجدول التالي :

الجدول رقم (٢)
يوضح الموضوعات المحللة بين الباحثين

الرقم	الكتاب	عنوان الموضوع	عدد الصفحات
١	الرابع الابتدائي	لقاء الأصدقاء	٣
١	الرابع الابتدائي	ذكريات الموسم	٤
٢	الخامس الابتدائي (الجزء الأول)	وطني البحرين	١٦
٣	الخامس الابتدائي (الجزء الثاني)	في مدينة المستقبل	١٦
٤	السادس الابتدائي (الجزء الأول)	الحاسوب	١٥
٥	السادس الابتدائي (الجزء الثاني)	منظمة الأمم المتحدة	١٤

ولكي يطمئن الباحثان إلى ثبات التحليل تقرر أن يقوم كل محلل بتحليل الموضوعات السابقة على فترتين زمنيتين متباعدتين بلغت ثلاثة أسابيع باستخدام قائمة تحليل المحتوى من

البطاقة المرصودة للاستبانة المستفتى عليها وتم معالجة البيانات المستقاة من التحليل إحصائياً. وبعد أن رصد كل محلل بياناته بصورة مستقلة تم استخدام المعادلة التالية في الأول والثاني :

$$\text{نسبة الاتفاق بين المحللين} = \frac{\text{مجموع التكرارات التي يتفق المحللان على تصنيفها}}{\text{مجموع التكرارات الكلية التي شملتها آراء المحللين}} \times ١٠٠$$

(شكري وعبدالله، ١٩٨٧ص ٣٤٨) وقد وصلت نتائج التحليل في الفترتين السابقتين كما يبدو في الجدول رقم (٣) إلى ما يلي النحو التالي :

الجدول رقم (٣)

نتائج تحليل موضوعات اللغة العربية للحلقة الثانية عشوائياً

الموضوع	نسبة الاتفاق بين المحللين الفترة (١)	نسبة الاتفاق بين المحللين الفترة (٢)
لقاء الأصدقاء	٨٠٪	٩٢٪
ذكريات الموسم	٩١٪	٨٩٪
وطني البحرين	٨٥٪	٨٢٪
في مدينة المستقبل	٨٩٪	٩٠٪
الحاسوب	٩١٪	٨٠٪
منظمة الأمم المتحدة	٨٥٪	٨٧٪

وبحساب معامل الارتباط بين نسب التحليلين الأول والثاني فقد وصلت إلى (٠,٨٠) وهو دال عند مستوى ٠,٠٠١ وهو كافٍ لضمان الثقة في ثبات التحليل .

نتائج التحليل :

اتضح من نتائج تحليل الجوانب الثقافية في الأدب واللغة والعلوم الأخرى تفاوت في نسب الموضوعات الثقافية في كتب اللغة العربية . والجدول رقم (٤) يوضح هذا التفاوت على النحو التالي :

الجدول رقم (٤)

تكرارات الجوانب الثقافية في الأدب واللغة في كتب اللغة العربية للصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي

التسلسل	الجانب الثقافي	الصف الرابع الابتدائي			الصف الخامس الابتدائي - الجزء الأول			الصف الخامس الابتدائي - الجزء الثاني			الصف السادس الابتدائي - الجزء الأول			الصف السادس الابتدائي - الجزء الثاني			المجموع الكلي		
		التكرارات	الترتيب	النسب %	التكرارات	الترتيب	النسب %	التكرارات	الترتيب	النسب %	التكرارات	الترتيب	النسب %	التكرارات	الترتيب	النسب %	التكرارات	الترتيب	متوسط النسب %
	أولاً : في الأدب واللغة :																		
١	الخطب والحكم والأمثال	٨	٢	١٨ر١٨	٣	٣	١٢	-	-	-	٣	٦	٥ر٥٦	٢	٣	٨ر٣٣	١٦	٥	٨ر٦٥
٢	النوادر والطرائف	-	-	-	-	-	-	-	-	-	١	٧	١ر٨٥	-	-	-	١	٩	٠ر٥٤
٣	أنماط القصص الخيالية والعلمية والاجتماعية	١٠	١	٢٢ر٧٣	٤	٢	١٦	٧	٣	١٥ر٥٦	٨	٣	١٤ر٨١	٣	٢	١٢ر٥	٢٨	٣	١٥ر١٤
٤	لغة التخاطب والتفاهم	٨	٢	١٨ر١٨	٤	٢	١٦	١٣	١	٢٨ر٨٩	١٢	٢	٢٢ر٢٢	٢	٣	٨ر٣٣	٣٩	٢	٢١ر٠٨
٥	سبل التعاون	٤	٤	٩ر٠٩	٣	-	١٢	٧	٣	١٥ر٥٦	٧	٤	١٢ر٩٧	٢	٣	٨ر٣٣	١٩	٤	١٠ر٢٧
٦	القواعد النحوية	٧	٣	١٥ر٩	٨	١	٣٢	١٢	٢	٢٦ر٦٦	١٣	١	٢٤ر٠٧	١٠	١	٤١ر٦٧	٥٠	١	٢٧ر٠٣
٧	الصداقة والوفاء	٢	٦	٤ر٥٥	-	-	-	-	-	-	٣	٦	٥ر٥٦	٢	٣	٨ر٣٣	٧	٨	٣ر٧٨
٨	الشجاعة والإقدام	٣	٥	٦ر٨٢	٢	٤	٨	٤	٤	٨ر٨٩	٤	٥	٧ر٤	١	٤	٤ر١٨	١٥	٦	٨ر١١
٩	الكرم والإحسان	٢	٦	٤ر٥٥	١	٥	٤	٢	٥	٤ر٤٤	٣	٦	٥ر٥٦	٢	٣	٨ر٣٣	١٠	٧	٥ر٤
	المجموع	٤٤		١٠٠%	٢٥		١٠٠%	٤٥		١٠٠%	٥٤		١٠٠%	٢٤		١٠٠%	١٨٥		١٠٠%

من الملاحظ في الجدول رقم (٤) أن هناك تفاوتاً واضحاً في نسب الجوانب الثقافية المتعلقة بالأدب واللغة المدرجة في كتب اللغة العربية للصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية (٤–٥– ٦) وقد تراوحت نسب هذه العناصر ما بين (٦٧ر٤١) في عنصر القواعد النحوية والمتوافر في الجزء الثاني للصف السادس الابتدائي وعنصر النوادر والطرائف المتوافرة في الجزء الأول للصف السادس الابتدائي .

أما بالنسبة لمتوسط النسب، فقد كانت أعلى نسبة لعنصر التخاطب والتفاهم حيث وصلت نسبة التكرارات فيه إلى (٢١,٠٨٪) في حين كان عنصر النوادر والطرائف أقلها بالنسبة للمتوسط العام بنسبة (٠,٤٥٪).

أما الكتاب الذي توافرت فيه معظم تلك العناصرالسابقة وبنسبها المتفاوتة فقد كان الجزء الأول للصف السادس الابتدائي. وهذا يعني وجود خلل ما في عملية التوازن لعناصر الأدب واللغة في كتب اللغة العربية المقررة على تلاميذ (٤ - ٥ - ٦) الابتدائي.

مما سبق يتبين أن لغة التخاطب والتفاهم أعطيت نسباً متفاوتة، وهذا يعني أن الموضوعات المقررة واضحة في أذهان المسئولين وتصوراتهم من حيث حاجة تلك الموضوعات لكل مرحلة بالنسبة للصفوف الأخيرة (الحلقة الثانية). وبالنظرة الكلية فإن متوسط النسب يكشف عن تفاوت في مختلف العناصر الأخرى المتعلقة بالأدب واللغة، ففي الوقت الذي نجد الأولوية كانت للقواعد النحوية في الصفوف الثلاثة الأخيرة، فإن النوادر والطرائف لم تأخذ وضعها في هذه الصفوف (لاحظ الجدول رقم ٤) . على حين تفاوتت العناصر الأخرى من صف لآخر، فعنصر القصص الخيالية والعلمية والاجتماعية، على سبيل المثال، قد احتل الأهمية الأولى في الصف الرابع الابتدائي (٢٢,٧٣٪) فإن هذا العنصر قد تراجع إلى (١٥,٥٦٪) فى الخامس الابتدائي، ثم إلى (١٢,٥٠٪) في السادس الابتدائي، في حين يرى الباحثان أن هذا العنصر (القصص الخيالية والعلمية والاجتماعية) ينبغي أن يأخذ الجانب العكسي من النمو، أي يأخذ التسلسل التصاعدي من صف لآخر بحيث يتماشى مع قدرات المتعلمين ونموهم. أما بالنسبة لعنصري الدين والقيم الروحية، فقد كانت مشجعة في جانب، ومفتقرة في جانب آخر، والجدول رقم (٥) يشير إلى هذين العنصرين على النحو التالي:

الجدول رقم (٥)

تكرارات الجوانب الثقافية في الدين والقيم الروحية في كتب اللغة العربية للصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي

التسلسل	الجانب الثقافي	الصف الرابع الابتدائي			الصف الخامس الابتدائي - الجزء الأول			الصف الخامس الابتدائي - الجزء الثاني			الصف السادس الابتدائي - الجزء الأول			الصف السادس الابتدائي - الجزء الثاني			المجموع الكلي		
		التكرارات	الترتيب	النسب %	التكرارات	الترتيب	النسب %	التكرارات	الترتيب	النسب %	التكرارات	الترتيب	النسب %	التكرارات	الترتيب	النسب %	التكرارات	الترتيب	متوسط النسب %
	ثانياً : في الدين والقيم الروحية																		
١	المبادئ والآداب الإسلامية	٣	٢	٢٨ر٢٧	٣	١	٥ر٣٧	٤	٢	٣٩ر١٧	٦	٢	٢٥	٩	١	٢٤ر٦٩	٢٥	١	٦٥ر٣١
٢	بعض القيم والمفاهيم الإسلامية	٥	١	٤٥ر٤٥	٣	١	٥ر٣٧	٧	١	٤٣ر٣٠	٧	١	١٨ر٢٩	٢	٢	٣٨ر١٥	٢٤	٢	٣٨ر٣٠
٣	العبادات والأحكام	١	٣	٠٩ر٩	١	٢	٥ر١٢	٤	٢	٤٠ر١٧	٤	٣	٦٦ر١٦	-	-	-	١٠	٤	٦٥ر١٢
٤	تحقيق التوازن بين القيم المادية والقيم الروحية	١	٣	٠٩ر٩	١	٢	٥ر١٢	٧	١	٤٤ر٣٠	٤	٣	٦٦ر١٦	٢	٢	٣٨ر١٥	١٥	٣	٩٩ر١٨
٥	المعاملات المادية في الإسلام	١	٣	٠٩ر٩	-	-	-	١	٣	٣٤ر٤	٣	٤	٥ر١٢	-	-	-	٥	٥	٣٣ر٦
	المجموع	١١		%١٠٠	٨		%١٠٠	٢٣		%١٠٠	٢٤		%١٠٠	١٣		%١٠٠	٧٩		%١٠٠

من الجدول رقم (٥) والخاص بعناصر الدين والقيم الروحية، فقد كانت عناصره متفاوتة بالنسبة لمختلف كتب اللغة العربية المقررة على الصفوف (٤–٥–٦) ؛ إذ تبين أن أعلى نسبة كانت من نصيب المبادئ والآداب الإسلامية حيث وصلت إلى (٦٩,٢٤٪) في كتاب الصف السادس الابتدائي الجزء الثاني. وكانت أقل النسب هي المعاملات المادية في الإسلام إذ لم يكن لها نصيب في الجزء الأول للصف الخامس الابتدائي وكذلك الجزء الثاني للصف السادس الابتدائي.

أما فيما يتعلق بنسب المعدل العام فقد حظيت المبادئ والآداب الإسلامية بأعلى نسبة، إذ حصلت على (٣١,٦٥٪). وكان أقلها (٦,٣٣٪) الخاص بالمعاملات المادية في الإسلام. أما الكتاب الذي حظي بنسب متفاوتة بالنسبة لعنصر الدين والقيم الروحية فقد كان كتاب الصف السادس الابتدائي الجزء الأول.

وقد أدى ذلك إلى اختلال عنصر التوازن بالنسبة للدين والقيم الروحية لمختلف الكتب المقررة على تلاميذ (٤ - ٥ - ٦) الابتدائي.

مما سبق ندرك بأن اختلال العناصر في جانب الدين والقيم الروحية كان في صالح العناصر الروحية عنها في العناصر المادية، وهذا شئ جيد لو كان التلاميذ في هذه المرحلة على قدر من استنباط الأحكام والأفكار والقيم والمعاني المجردة، ولكن هذه المرحلة العمرية في حاجة إلى عملية التوازن بين العناصر المادية والروحية والتعرف عليها عن قرب بما يساعد التلاميذ على استنباط المفاهيم والأحكام بطرق يسيرة وسهلة في مواقف عملية محسوسة ترتبط بحياتهم ومشكلاتهم، والتي تساعد المتعلم فيما بعد على تلمس واقعها في بيئته ومحيطه.

أما بالنسبة للوجه الآخر للثقافة، والمتعلق بعناصر البيئة والتلوث، والمعاملات الاقتصادية والتكنولوجيا والتي ينبغي أن يتفاعل معها التلاميذ في حياتهم وبيئتهم، وجد الباحثان خللا واضحا بين تلك العناصر. والجدول رقم (٦) يوضح النسب المذكورة، ومدى توافرها في الصفوف الأخيرة من التعليم الابتدائي.

الجدول رقم (٦)

تكرارات الجوانب الثقافية في البيئة والتلوث والمعاملات الاقتصادية والتكنولوجيا في كتب اللغة العربية للصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي

التسلسل	الجانب الثقافي	الصف الرابع الابتدائي			الصف الخامس الابتدائي						الصف السادس الابتدائي						المجموع الكلي		
					الجزء الأول			الجزء الثاني			الجزء الأول			الجزء الثاني					
		التكرارات	الترتيب	النسب %	التكرارات	الترتيب	النسب %	التكرارات	الترتيب	النسب %	التكرارات	الترتيب	النسب %	التكرارات	الترتيب	النسب %	التكرارات	الترتيب	متوسط النسب %
	ثالثاً : البيئة والتلوث والمعاملات الاقتصادية والتكنولوجية																		
١	البيئة والتلوث	١	٢	١٤ر٢٩	٢	٢	١٨ر١٨	٤	٢	٢٥	١	٣	٦ر٢٥	–	–	–	٨	٥	١١ر٤٣
٢	بعض أنظمة ووظائف العمل	–	–	–	١	٣	٩ر٠٩	٧	١	٤٣ر٧٥	٤	١	٢٥	٢	٣	١٤ر٢٩	١٤	٢	٢٠ر٠٠
٣	المعاملات المالية والتجارية	–	–	–	–	–	–	–	–	–	٢	٢	١٢ر٥	٢	٣	١٤ر٢٩	٤	٦	٥ر٧١
٤	مصادر الدخل القومي	–	–	–	٣	١	٢٧ر٢٨	١	٤	٦ر٢٥	٢	٢	١٢ر٥	٣	٢	٢١ر٤٢	٩	٤	١٢ر٨٦
٥	دور المصارف	–	–	–	–	–	–	–	–	–	١	٣	٦ر٢٥	–	–	–	١	٨	١ر٤٣
٦	التبادل التجاري بين الدول	–	–	–	–	–	–	–	–	–	٢	٢	١٢ر٥	–	–	–	٢	٧	٢ر٨٦
٧	مفاهيم في التنمية الاقتصادية	–	–	–	٢	٢	١٨ر١٨	–	–	–	٢	٢	١٢ر٥	–	–	–	٤	٦	٥ر٧١
٨	الاكتشافات والاختراعات العلمية	٣	١	٤٢ر٨٥	١	٣	٩ر٠٩	٢	٣	١٢ر٥	١	٣	٦ر٢٥	٣	٢	٢١ر٤٢	١٣	٣	١٨ر٥٧
٩	وسائل التقنية والتكنولوجيا الحديثة	٣	١	٤٢ر٨٦	٢	٢	١٨ر١٨	٢	٣	١٢ر٥	١	٣	٦ر٢٥	٤	١	٢٨ر٥٨	١٥	١	٢١ر٤٣
	المجموع	٧		١٠٠%	١١		١٠٠%	١٦		١٠٠%	١٦		١٠٠%	١٤		١٠٠%	٧٠		١٠٠%

من الجدول رقم (٦) الخاص بالبيئة والتلوث والمعاملات الاقتصادية والتكنولوجية فقد افتقر في عناصره (أنظمة ووظائف العمل، المعاملات المالية والتجارية، الدخل القومي، دور المصاريف، التبادل التجاري، ومفاهيم في التنمية الاقتصادية) التي احتوت على موضوعات كتاب الصف الرابع الابتدائي، إلا ما ندر حيث ركز على العنصرين الأخيرين (رقمي ٨، ٩) الخاصين بالاكتشافات والاختراعات ووسائل التقنية والتكنولوجيا في كتاب الخامس الابتدائي؛ في حين نجد أن العناصر السابقة (غير موجودة في الصف الرابع الابتدائي) وقد ظهرت بأشكال متفاوتة في الجزء الأول من الصف السادس الابتدائي. هذا يعطي انطباعاً بأن عنصر البيئة والتلوث والمعاملات المالية والتجارية لم يراع وجود معظم عناصرها بالنسبة للكتب المقررة على تلاميذ الحلقة الثانية رغم أهميتها.

من النسب السابقة يتبين للباحثين أن الجانب الثقافي المرتبط بالبيئة والتلوث والمعاملات الاقتصادية والتكنولوجية لا يتماشى مع المتغيرات الحديثة من انفجار في المعرفة ووسائل التقنية الحديثة والتوسع في الاكتشافات والاختراعات العلمية والتكتلات الاقتصادية العالمية. فطفل العصر الحاضر لم يعد سلبياً وبعيداً عما يجرى من حوله فهو يشاهد ويتعامل مع ما حوله من وسائل وتقنيات حديثة فى بيئته قد يفوق الإمكانات التى تقدمها له المدرسة. مما يعني وجود الكثير من الفجوات لم تستطع المناهج سدها ، خصوصا وأن ثورة المعلومات باتت عملية ملحة بعد توافر الكثير من المرجعيات بالنسبة لتلاميذ المدرسة في شتى مجالات المعرفة ، مع ضرورة الإشارة إليها في الكتب الدراسية المقررة لتعويض الناقص منها. كما أصبحت أمام التلاميذ طرقا وقنوات متعددة لسرعة المعلومات عن طريق الإنترنت والحاسبات الشخصية والأقراص المبرمجة. وكما يوضح جيتس (١٩٩٨) «سوف يتعين أن توفر البرمجيات المشغلة بطريق المعلومات السريع إمكانات استكشاف العالم سواء عن طريق البريد الإلكتروني أو غيرها من البرمجيات» (ص ١٥). وهذا يعني لم يعد الكتاب المدرسي المصدر الوحيد للتعلم، فإن لم يوفر هذا الكتاب اهتماما كافيا في ظل ثورة المعلومات فسوف يصبح متخلفا، ولن يستطيع تحقيق أهدافه على النحو المطلوب. فهل يشعر أصحاب القرار بأهمية تلك العناصر السابقة، ومدى إمكانية تضمينها، بشكل أو بآخر مقررات الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي ؟

أما عنصرا السياسة والإنسانية ، فإنهما يشيران إلى فجوة كبيرة ، فيما ينبغي توافره من مفاهيم حول التراث والحضارة ، إضافة إلى الجوانب العربية والوطنية ، والجدول رقم (٧) يوضح مدى توافر هذين العنصرين السابقين في الكتب المقررة :

الجدول رقم (٧)

تكرارات الجوانب الثقافية للجوانب السياسية والإنسانية في كتب اللغة العربية للصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي

التسلسل	الجانب الثقافي	الصف الرابع الابتدائي			الصف الخامس الابتدائي - الجزء الأول			الصف الخامس الابتدائي - الجزء الثاني			الصف السادس الابتدائي - الجزء الأول			الصف السادس الابتدائي - الجزء الثاني			المجموع الكلي		
		التكرارات	الترتيب	النسب %	التكرارات	الترتيب	النسب %	التكرارات	الترتيب	النسب %	التكرارات	الترتيب	النسب %	التكرارات	الترتيب	النسب %	التكرارات	الترتيب	متوسط النسب %
	رابعاً : التراث والمفاهيم الحضارية والوطنية																		
١	التحديات السياسية والاقتصادية التي تواجه الأمة العربية	-	-	-	١		٢٥	٦	٢	٣٥ر٣٠	٢	٣	١٤ر٢٨	٣	٢	٢٣ر٠٨	١٢	٢	٢٠ر٠٠
٢	تاريخ وفلسفة الحضارات العربية والإنسانية	٢	١	٣٣ر٣٣	١		٢٥	٤	٣	٢٣ر٥٢	٤	١	٢٨ر٥٨	٤	١	٣٠ر٧٨	١٥	١	٢٥ر٠٠
٣	أجزاء الوطن العربي الكبير	١	٢	١٦ر٦٧	-		-	٧	١	٤١ر١٨	٢	٣	١٤ر٢٨	٢	٣	١٥ر٣٨	١٢	٢	٢٠ر٠٠
٤	التراث والتاريخ العربي المشترك	١	٢١	١٦ر٦٧	١		٢٥	-	-	-	٣	٢	٢١ر٤٣	٢	٣	١٥ر٣٨	١٠	٤	١٦ر٦٦
٥	المفاهيم القومية والوطنية والإنسانية	٢	١	٣٣ر٣٣	١		٢٥	-	-	-	٣	٢	٢١ر٤٣	٢	٣	١٥ر٣٨	١١	٣	١٨ر٣٤
	المجموع	٦		%١٠٠	٤		%١٠٠	١٧		%١٠٠	١٤		%١٠٠	١٣		%١٠٠	٦٠		%١٠٠

من الجدول رقم (٧) والخاص بعنصر التراث والمفاهيم الحضارية والوطنية يتضح لنا أن أعلى التكرارات كان عنصر أجزاء الوطن العربي الكبير والذي حظي بنسبة (٤١,١٨٪) في الجزء الثاني للصف الخامس الابتدائي، أما أقل العناصر أهمية فقد كان عنصر التحديات السياسية والاقتصادية التي تواجه الأمة العربية للصف الرابع الابتدائي، وعنصر أجزاء الوطن العربي الكبير في الجزء الأول للصف الخامس الابتدائي. أما عنصر التراث والتاريخ العربي المشترك و المفاهيم القومية والوطنية والإنسانية في الجزء الثاني للصف الخامس الابتدائي فلم يكن لهما نصيب يذكر .

أما الكتاب الذي حاول توفير مختلف عنصري التراث والمفاهيم الحضارية والوطنية فقد كان كتاب الصف السادس الابتدائي بجزئيه الأول والثاني .

أما بالنسبة للموضوعات بشكل عام فقد كان أعلى معدل هو عنصر التاريخ وفلسفة الحضارات العربية والإنسانية، وأقل النسب اهتماماً كان عنصر التراث والتاريخ العربي المشترك، وهذا يعني وجود خلل بالنسبة لعنصري التراث والمفاهيم الحضارية والوطنية بالنسبة للكتب المقررة على تلاميذ (٤–٥–٦) الابتدائي.

يتضح من النسب السابقة بأن هناك اهتماما واضحا بطبيعة الانتماء القومي والشعور الوطني، وهـذا شيء جيد إذا قيس بالعناصر الأخرى المطلوب توافرها بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، أما بالنسبة للتراث والمفاهيم الحضارية والوطنية مازالت قليلة وضئيلة، كما أن موضوعات هذه العناصر يمكن تقديمها إلى التلاميذ بطرق تدريجية من السهل إلى الصعب. كما لابد لواضعي المناهج زيادة الاهتمام عند اتخاذ أي قرار يشمل مناهج المرحلة الابتدائية يراعى فيه طبيعة الحاجات الأولوية بالنسبة لمختلف الموضوعات التي تهم التلاميذ. وهناك استنتاج مرتبط بفكرة (مكسيم جوركي) عندما سأل الأطفال ماذا تريدون أن تتعلموا؟ فكانت إجاباتهم أي شئ عن كل شئ . أما بالنسبة للعناصر الثقافية الأخرى من المنهج والمتعلقة بالتعليم والقيم الجمالية وأنماط التفكير فقد برز بعضها بشكل واضح، وغابت عناصر أخرى تبعا للموضوعات المقررة على الصفوف الثلاثة. والجدول رقم (٨) يوضح هذا التفاوت .

الجدول رقم (٨)

تكرارات الجوانب الثقافية في التعليم والقيم الجمالية وأنماط التفكير في كتب اللغة العربية التي تحظى بنسب متفاوتة طبقاً لتكرارها للصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي

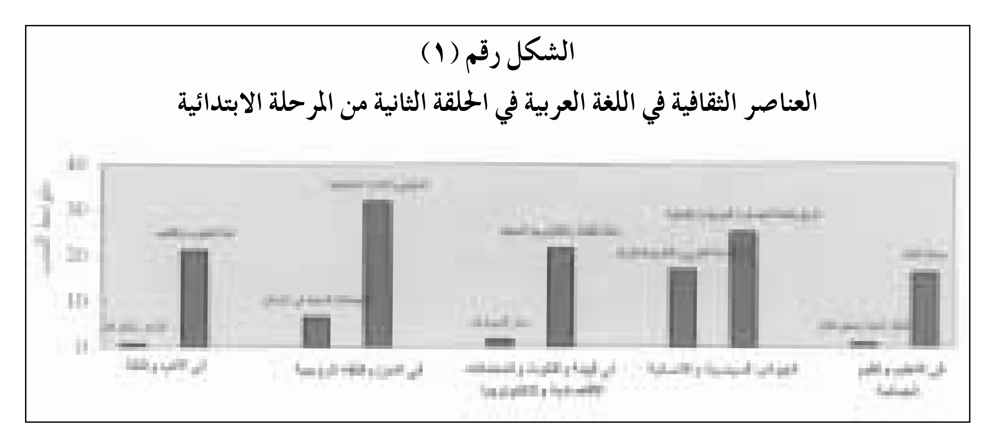
التسلسل	الجانب الثقافي	الصف الرابع الابتدائي			الصف الخامس الابتدائي						الصف السادس الابتدائي						المجموع الكلي		
					الجزء الأول			الجزء الثاني			الجزء الأول			الجزء الثاني					
		التكرارات	الترتيب	النسب %	التكرارات	الترتيب	النسب %	التكرارات	الترتيب	النسب %	التكرارات	الترتيب	النسب %	التكرارات	الترتيب	النسب %	التكرارات	الترتيب	متوسط النسب %
	خامساً : التعليم والقيم الجمالية وأنماط التفكير																		
١	نظم التربية والتعليم	–	–	–	١	٥	٣ر٢٣	–	–	–	٢	٣	٨	–	–	–	١١	٩	٥ر٧٠
٢	المكتبات ومصادر التعليم	١٠	١	٢٢ر٢٢	١	٥	٣ر٢٣	١٠	٢	١٥ر٨٧	–	–	–	٢	٤	٨ر٣٣	٢٣	٥	١١ر٩٢
٣	الأنشطة المدرسية	٥	٤	١١ر١١	٤	٣	١٢ر٩٠	١٢	١	١٩ر٠٥	–	–	–	٧	١	٢٩ر١٧	٢٨	٢	١٤ر٥١
٤	مشكلات الأمية وتعلم الكبار	–	–	—-	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
٥	طرق استثمار أوقات الفراغ	١	٨	٢ر٢٢	–	–	–	–	–	–	١	٤	٤	–	–	–	٢	١٠	١ر٠٣
٦	جمالية اللغة من خلال الأساليب الأدبية الجمالية	٨	٣	١٧ر٧٨	٥	٢	١٦ر١٣	١٠	٢	١٥ر٨٧	٥	١	٢٠	٣	٣	١٢ر٥٠	٣١	١	١٦ر٠٦
٧	المعلومات الفنية التي تثري حصيلة الفرد (فنون شعبية وعالمية .. إلخ)	٢	٧	٤ر٤٤	٤	٣	١٢ر٩٠	٤	٦	٦ر٣٥	٢	٣	٨	٢	٤	٨ر٣٣	١٤	٨	٧ر٢٥
٨	القيم الجمالية التي تقدر الجمال والذوق السليم	٣	٦	٦ر٦٧	٣	٤	٩ر٦٨	٦	٤	٩ر٥٢	٤	٢	١٦	–	–	–	١٥	٧	٧ر٧٧
٩	فن التخاطب بين الأفراد	٩	٢	٢٠	١	٥	٣ر٢٢	٨	٣	١٢ر٧	٥	١	٢٠	٣	٣	١٢ر٥٠	٢٦	٤	١٣ر٤٧
١٠	الحكم على الأمور بالطرق السليمة باستخدام التفكير العلمي	٣	٦	٦ر٦٧	٤	٣	١٢ر٩٠	٥	٥	٧ر٩٤	٢	٣	٨	٤	٢	١٦ر٦٧	١٦	٦	٨ر٣٠
١١	أنماط التفكير العلمي (فهم الأفكار والتعليل والاستنتاج والقدرة على الإقناع .. إلخ)	٤	٥	٨ر٨٩	٨	١	٢٥ر٨١	٨	٣	١٢ر٧	٤	٢	١٦	٣	٣	١٢ر٥٠	٢٧	٣	١٣ر٩٩
	المجموع	٤٥		%١٠٠	٣١		%١٠٠	٦٣		%١٠٠	٢٥		%١٠٠	٢٤		%١٠٠	١٩٣		%١٠٠

من الجدول رقم (٨) يتضح لنا بالنسبة لجانب التعليم والقيم الجمالية وأنماط التفكير فقد كان أعلى معدل له هو عنصر الأنشطة المدرسية في الجزء الثاني للصف السادس الابتدائي إذ حظي بنسبة (٢٩,١٧٪) . أما العناصر الأقل اهتماماً فقد تفاوت وجودها بالنسبة لمختلف الكتب المقررة، من ذلك: مشكلات الأمية وتعليم الكبار للصف الرابع الابتدائي والخامس الابتدائي (بجزأيه) والسادس الابتدائي (بجزأيه)، وكذلك عنصر استثمار أوقات الفراغ في الجزء الأول للصف الخامس الابتدائي (بجزأيه) والصف السادس الابتدائي (في الجزء الثاني)، وكذلك عنصر القيم الجمالية التي تقدر الجمال والذوق السليم الجزء الثاني للصف السادس الابتدائي .

أما بالنسبة للمعدل العام فقد كانت أعلى النسب هي جمالية اللغة من خلال الأساليب الأدبية الجمالية التي وصلت إلى (١٦,٠٦٪) . أما بالنسبة لمختلف العناصر الخاصة بالتعليم بشكل عام والقيم الأخرى وأنماط التفكير فكانت نسبها متفاوتة، وأقل العناصر نسبة هي مشكلات الأمية وتعليم الكبار الذي لم يحظ بشيء يذكر مما يعني وجود خلل بالنسبة للعنصر الثقافي المذكورالمتعلق بالكتب المقررة على تلاميذ (٤-٥-٦) الابتدائي.

من السابق يتضح لنا أن عناصر التعليم والقيم الجماعية وأنماط التفكير قد تنوعت. إذ لا يعقل أن تكون الأنشطة المدرسية في الصف السادس أعلى منها في الصفين السابقين. في حين تزيد موضوعات جمالية اللغة وأساليبها الأدبية في الصف الرابع عليها في الصفين اللاحقين. كما أن القيم الجمالية والذوق السليم يكاد لا يذكر في الصف السادس، في حين أن بعض العناصر لا يمكن الا أن تكون متكاملة مع بعضها البعض. فتلاميذ الصف السادس في حاجة لمختلف الموضوعات التي تنسجم مع قدراتهم وإمكاناتهم. فهذا الجانب من العناصر المذكورة ينبغي أن ينمو مع التلاميذ ويزداد اتساعاً وتعمقاً من صف لآخر، فأصحاب القرار في حاجة إلى التأمل وإعادة النظر في الموضوعات التي ترتبط بعملية التعليم والقيم الجمالية وأنماط التفكير.

ولو عرضنا مختلف العناصر الثقافية من حيث نسب وجودها بالنسبة للحلقة الثانية (للصفوف الثلاثة الأخيرة) الرابع والخامس والسادس الابتدائي لوجدنا بوناً شاسعاً بين عنصر وآخر ما بين الصفر الحد الأدنى و(٣٢٪) الحد الأعلى، والرسم البياني التالي يوضح تفاوت هذه العناصر. كما يتضح في الشكل التالي :



الشكل رقم (١)
العناصر الثقافية في اللغة العربية في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية

ومما سبق يتضح ما يلي:

أن أعلى النسب كانت في موضوعات الدين والقيم الروحية إذ حصلت على (٣١,٦٥٪) ثم تلتها في الأهمية تاريخ وفلسفة الحضارات العربية والإنسانية اذ حصلت على (٢٥٪) في حين لم تحظ مشكلات الأمية وتعليم الكبار على أية نسبة. واتضح من الجداول أيضاً، أن دور المصارف لم يتجاوز سوى (٨,٤٣٪). ويرجع أسباب تدنى موضوعات مشكلات الأمية وتعليم الكبار لكونها إدارة مستقلة بعيدة عن توجهات التعليم الأكاديمي. كذلك فإن موضوعات النوادر والطرائف التي حظيت بنسبة متدنية لا تتجاوز (٠,٥٤٪) لأنها قد أقحمت في المنهج بطريقة عشوائية أما دور المصارف فلم يتجاوز (٨,٤٣٪) وهذا يعنى أن الموضوعات المقررة على تلاميذ الصفوف (٤–٥–٦) تعاني من وجود خطة واضحة وشاملة وخريطة مفصلة بطبيعة الثقافة التى تراعي احتياجات طفل هذه المرحلة، وهذه الاحتياجات يتعلق بعضها بالجوانب النفسية (العاطفية والانفعالية). والجوانب الروحية، والاقتصادية والاجتماعية والعلمية بشكل خاص والموضوعات الإنسانية بشكل عام.

يتبين من النسب السابقة أن الخلل يكمن في نوعية الموضوعات وعددها في الكتب الخمسة المقررة في اللغة العربية والتي جاءت بطريقة اعتباطية وبدون تخطيط مسبق. ففي الوقت الذي حظيت بعض الموضوعات بنصيب أوفر (المباديء والآداب الإسلامية وفلسفة الحضارات العربية والإنسانية) تدنت هذه النسب في موضوعات أخرى في التعليم والقيم الجمالية والفنية والبيئة الاقتصادية والتكنولوجيا ، مما يستوجب معرفة أسباب تدني بعض الموضوعات وغياب الأخرى .

وتتفق نتائج هذا البحث مع نتيجة دراسة محمد عبدالرءوف ومصطفى الشيخ ، في أن هناك خللاً في طبيعة العناصر الثقافية في الكتب المدرسية والتي تراوحت نسبتها من (٣١٪) إلى الصفر. كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة (الهدى علي وشكري) في انخفاض نسبة الكتب المقررة في الجانب الثقافي لعمليات التعلم. وتتفق الدراسة أيضاً مع دراسة (شكري سيد وعبدالله الحادي) في أن هناك قلة في الأنواع الأدبية كالنوادر والألغاز والمسرحيات مع عدم توافر المقررات والمفاهيم التي تدخل في مجال الحرف والصناعات والموضوعات التاريخية والسير . علماً بأن الموضوعات الأدبية قد تحقق منها الجانب العقلي على حساب الجانب الوجداني والفني . كما أن الدراسة تتفق مع دراسة (شكري وعبدالله) في ارتفاع مجال القيم الأخلاقية والدينية مع التركيز على الجانب التاريخي في الماضي أكثر منه في الحاضر والمستقبل .

أما العنصر الثالث في الجانب الثقافي والمتعلق بالتراث والحضارة فإن هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة (محمد عبدالرءوف ومصطفى الشيخ) إذ أظهرت النتائج أن هناك تفاوتاً في أوزان العناصر الثقافية المستفتى عليها بين المعالم الحضارية والحياة الاقتصادية والذي من خلاله قدمت المناهج أعلى معدل لها في التاريخ والفلسفة، في حين حصلت في الجوانب الإنسانية على نسب قليلة. كما تتفق دراستنا مع دراسة (أوليفر) إلى عدم إبراز موضوعات الكتب الثقافية بشكل منظم ومتطور فيما يخص مشكلات المستقبل (في الصفوف الثلاثة، الرابع والخامس والسادس).

إن نتائج هذه الدراسة تتفق مع الكثير من الدراسات التي طبقت عناصر الثقافة في التحليل كدراسة (هرمس، وعائشة غلوم، وحسن علي) من خلال الاهتمام بالأدب والقيم الجمالية والإنسانية وموضوعات الكتب المقررة على تلاميذ المرحلة الابتدائية. كما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات الأخرى كدراسة (عبدالرءوف) ودراسة (البدري) في إبراز نوع وطبيعة العناصر الثقافية، منها: الجوانب الدينية والاقتصادية وعناصر اجتماعية أخرى يفترض توافرها في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية.

تفسير نتائج التحليل

لاشك أن الثقافة تستهدف مساعدة المتعلمين والنهوض بقدراتهم ومعلوماتهم ومساعدتهم على أساليب التفكير العلمي السليم وتكوين مفاهيم إيجابية نحو عالم التحضر

والتطور والتكنولوجيا الحديثة وذلك من خلال إعداد مناهج مناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في الصفوف العليا بحيث تجعل التلاميذ يتكيفون مع مجتمعهم بشتى الطرق والتوجيهات. فثقافة طفل المرحلة الابتدائية لا تقتصرموضوعاته على عناصر مقتطفة لا رابط بينها، إنما على موضوعات شاملة ومتكاملة حول ثقافة العصر وتوجهاته ومواكبة العصرنة بكل اهتماماتها بما فيها من أصالة وحداثة.

وحرصاً على طبيعة الثقافة لتلاميذ الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية فإن هذه الموضوعات في حاجة إلى إعادة النظر لإبراز الجوانب الكمية والكيفية في آن معاً ذلك لأن الموضوعات المقررة على الصف الرابع كثيرة وتصل إلى (٣٢) موضوعاً في كتاب واحد بشكل مكثف في حين تصل الموضوعات المقررة على الصف الخامس إلى (٢٦) موضوعاً في جزأين والصف السادس إلى (٢٥) موضوعاً في جزأين، فهناك قصور وخلل يمكن تجنبه ودراسته والعمل على تخطيط ما ينبغي أن يكون، خصوصا وأن عامل الكم جاء على حساب الكيف.

كذلك فإن الموضوعات المقررة ينبغي أن يراعي فيها طبيعة التسلسل وارتباطها بحاجات التلاميذ ومشكلاتهم خصوصاً وأن أطفالنا ما يزالون حتى الآن مطبوعين بطابع الكتب التى تخلق في نفوسهم الدهشة في أغلب الأحيان ... وإن تقديم الكتب السهلة للطفل يمكن أن يكون أمراً مرغوباً فيه ومفيداً وضرورياً شريطة عدم احتقار الطفل وشريطة حسن القياس، وإدراك أن كلمة «سهل» لا تعنى «التسهيل» أبداً (جعفر، ١٩٩٣). لذلك فإن تصور استراتيجية واضحة في وضع كتب للمرحلة الابتدائية واختيار الموضوعات المناسبة ضمنها يستوجب القيام بجهود جبارة تستلزم وضع المعايير المناسبة عند اختيارها، وكيفية التوازن بين إعدادها واختيار موضوعاتها .

فالثقافة في المرحلة الابتدائية في حاجة إلى وضوح وتقديم العناصر الإيجابية المرغوب فيها والعمل على توازنها وتنظيمها سواء فيما يتعلق منها بالجوانب المادية أو المعنوية حتى تساهم في بناء شخصية التلاميذ في المرحلة الابتدائية بشكل أفضل مع دخوله القرن الواحد والعشرين.

المقترحات والتوصيات:

إن الباحثين يوصيان بضرورة الرؤية الكلية لثقافة تلاميذ المرحلة الابتدائية والاهتمام بالأوليات الحديثة والملحة وتجسيدها بالواقع ، والإحاطة الديناميكية بالمشكلة الثقافية والسلوكية بمختلف عناصرها وما يمس تلاميذ المرحلة الابتدائية بصفة خاصة وذلك من خلال :

١- شمول الجوانب الثقافية في الكتب المقررة النواحي الإيجابية التي ينبغي توافرها في سلوك المتعلمين وأدائهم مشفوعة بالوصف والتحليل ومدعومة بالقصص والطرائف والنوادر وما يحتاجه التلاميذ لبلورة أساسيات الثقافة لديهم.

٢- العمل على إيجاد دراسات تتعلق بطبيعة العناصر الثقافية (العلمية والأدبية واللغوية) التي تساهم في رفع مستوى تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية، وإدخال موضوعات مناسبة قد يكون التلاميذ في أشد الحاجة إليها خصوصا الموضوعات المفتقدة في الكتب الدراسية والتي تعمل على تعزيز ثورة الاتصالات وتقنية المعلومات ومجالات التكنولوجيا وكل ما يشمل الساحة، حتى لاينفصل الطفل عن حاضره، وترتبط دراسته بمختلف حاجاته، وأن يشعر في الوقت نفسه بانتمائه إلى وطنه العربي والإنساني .

٣- اهتمام أصحاب القرار بالتوازن الثقافى بجانبيه الكمي الكيفي حتى تساعد المناهج على إبراز ثقافة الأطفال بصورة أدق و بمختلف جوانبها بما فيها العملية الانتمائية للوطن العربي وتفريعاتها العالمية، على أن يراعي عند تقديمها التيسير لا التعقيد والتي تؤدى إلى إبراز الجانب الإبداعي في التفكير.

٤- إعادة النظر في طبيعة العناصر الثقافية المقررة على تلاميذ الصفوف (٦-٥-٤) في المرحلة الابتدائية، من حيث توازن الموضوعات بجانبيها التنظيمي والتسلسلي كما وكيفا بما يتفق واحتياجات هذه المرحلة.

٥- تضمين محتوى المناهج البعد الوجداني أو العاطفي ، بما فيه من قيم ومشاعر تقدر الخير والجمال والأعمال الفنية والأدبية والتعاون والصداقة ويكون لها ارتباط بميول التلاميذ وحاجاتهم من ناحية، وطبيعة المجتمع وتوجهاته من ناحية أخرى .

مصــادر البحث

المراجع العربية:

أحمد ، المهدى علي البدري . (١٩٨٥). **تقويم أدب الأطفال في كتب القراءة والمحفوظات في الصفوف الرابع والخامس والسادس.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة، المنصورة ، جمهورية مصر العربية.

أبوهيف، عبدالله . (١٩٨٥) . **الأهمية الراهنة لثقافة الطفل / ثقافة الطفل واقع وآفاق.** دمشق : دار الفكر .

إسماعيل، زكريا. (١٩٩١). **طرق تدريس اللغة العربية.** الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

بن نبي، مالك. (١٩٥٩). **مشكلة الثقافة** (الطبعة الأولى) (عبدالصبور شاهين، مترجم)، القاهرة : مكتبة دار العروبة .

جعفر، عبدالرزاق . (١٩٩٣). **الطفل والكتاب** . بيروت : دار الجيل .

جيتس، بيل. (١٩٩٨) . **المعلومات بعد الإنترنت طريق المستقبل** (عبدالسلام رضوان، مترجم) ، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

حجازي، مصطفى. (١٩٩٠). **ثقافة الطفل العربي بين التعريب والأصالة.** الرباط: المجلس القومي للثقافة العربية.

أحمد ، عيسى. (١٩٩٨). **تقويم قصص الأطفال في مصر**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس ، القاهرة.

سليمان ، فتحية حسن . (١٩٧٩) . **تربية الطفل بين الماضي والحاضر** . القاهرة : دار الشروق.

سيد، شكري وعبدالله، محمد. (١٩٧٩). **منهجية تحليل المضمون وتطبيقاته في التربية.** دراسات في المناهج الدراسية، ١٩ ، ٣٣٤-٥٧١ .

سيد ، شكري، والحادي ، عبدالله . (١٩٨٧) . تحليل مضمون كتب القراءة العربية والتعرف على دورها في التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية في دولة قطر . **البحوث التربوية،** ٢١٥-٢٢٧ .

الشال ، محمود النبوي (أكتوبر ، ١٩٨٠) . **مفاهيم عامة للثقافة** . صحيفة التربية العدد الأول. القاهرة : رابطة خريجي معاهد التربية .

شحاتة ، حسن . (١٩٨٩) . **قراءات الأطفال** . (الطبعة الأولى) القاهرة : الدار المصرية اللبنانية .

طاهر، أحمد وحنورة، أحمد وعبدالغفار ، إحسان وأبو هلال ، ماهر . (١٩٨٩). **الأدوار النمطية لكل من الرجل والمرأة في الكتب المدرسية وأدب الأطفال بدولة الإمارات العربية المتحدة / تحليل المضمون.** بحث قدم إلى حلقة إزالة النماذج النمطية لدور الرجل والمرأة في أدب الأطفال والكتب المدرسية المنعقدة في جامعة الإمارات العربية المتحدة في الفترة من ٢–٣ مارس ١٩٨٩ .

طعيمة ، رشدي أحمد . (١٩٨٥) . **دليل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة العربية.** مكة المكرمة : جامعة أم القرى .

عبدالتواب ، يوسف . (١٩٨٥) . **كتب الأطفال في عالمنا المعاصر** . القاهرة : دار الكتاب المصري اللبناني .

عبدالرءوف ، محمد والشيخ ، مصطفى . (١٩٨٥) . الجانب الثقافي في كتب تعليم اللغة العربية للأجانب . **المجلة التربوية** .(٦) ، ....

عبيد ، وليم . (١٩٧٨) . **تحليل محتوى رياضيات المرحلة الإعدادية** . تقرير مقدم إلى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، عمان : حلقة القياس والتقويم .

عزازي ، عدلي . (١٩٨٣) . **القيم الخلقية التي تشتمل عليها كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية.** رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة المنوفية – المنوفية ، جمهورية مصر العربية.

عفيفي ، محمد الهادي . (١٩٧١) . **في أصول التربية** . القاهرة : مكتبة الأنجلو مصرية.

عوض ، عائدة صالح . (١٩٨٢) . **دراسة تحليلية للقيم السائدة في قصص الأطفال المنشورة من قبل كتاب أردنيين في الفترة من ١٩٥٠–١٩٨٠ في ضوء القيم المطلوبة في المجتمع الأردني.** رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمّان ، المملكة الأردنية الهاشمية .

غـزالة ، حسن . (١٩٩٨) . الأسلوبية والتأويل والتعليم . **كتاب الرياض،** (العدد ٦٠) الرياض: مؤسسة اليمامة الصحفية .

غلوم ، عائشة عبدالله . (١٩٩١) . **القيم التربوية في قصص الأطفال المقررة بالمرحلة الابتدائية بدولة البحرين / دراسة تحليلية** . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة البحرين .

كونسيكاو ، ج . ف . (١٩٨٤) . الثقافة والتربية والتنمية . (أمين الشريف، مترجم)، **مجلة الثقافات والتقاليد الآسيوية** . العدد(١) ، القاهرة : رسالة اليونسكو .

لنتون ، رالف . (١٩٧٦) . **الأنثروبولوجيا وأزمة العالم الحديث** (عبدالملك الناشف، مترجم). صيدا : المكتبة العصرية .

الناجي ، حسن علي . (١٩٩٤) . **تقويم لغتنا العربية للصف الثاني الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين** . دراسة قدمت في المؤتمر العلمي الثالث للتقويم التربوي وعلاقته بتحسين مخرجات التعليم والتعلم والمنعقد في الفترة من ٣-٥ مايو، كلية التربية ، جامعة البحرين .

نجيب ، أحمد . (١٩٨٥) . **قصص الأطفال والقيم التربوية في ثقافة الطفل / الحلقة الدراسية الأقليمية** . القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب .

النجيحي ، محمد . (١٩٧٤) . **الأصول الثقافية للتربية** . القاهرة : مكتبة الأنجلو مصرية.

وزارة التربية والتعليم (بدون تاريخ) . **اللغة العربية / القراءة للصف الرابع الابتدائي.** المنامة : مطابع المؤسسة العربية للطباعة والنشر .

______ . (١٩٩٠) . **اللغة العربية للصف السادس الابتدائي** . الجزء الأول ، الطبعة الأولى ، المنامة : المطابع الحكومية لوزارة الإعلام .

______ . (١٩٩١) . **اللغة العربية للصف السادس الابتدائي** . الجزء الثاني، المنامة: المطبعة الشرقية .

______ . (١٩٩٢). **اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي** . الجزء الأول، (الطبعة الثانية) ، المنامة : المطابع الحكومية لوزارة الإعلام .

______ . (١٩٩٦) . **اللغة العربية للصف السادس الابتدائي** . الجزء الثاني ، الطبعة الثانية ، المنامة : المطابع الحكومية / وزارة شئون مجلس الوزراء .

هرمس ، عثمان إبراهيم. (١٩٩٠) . **صور الشخصية في كتب القراءة للمرحلتين الإعدادية والثانوية بدولة البحرين** . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمّان، المملكة الأردنية الهاشمية.

وهبة ، نخلة والزياني ، منى والشيخ ، ناصر والمناعي ، لطيفة . (١٩٩٢) . **الصور الجانبية للمواطن البحريني** . المنامة : وزارة التربية والتعليم، مركز الدراسات والبحوث.

يوسف ، عبدالتواب . (١٩٨٥). **كتب الأطفال في عالمنا المعاصر** .القاهرة : دار الكتاب المصري اللبناني.

المراجع الأجنبية:

Hary, W., & Paul, E. (1973). **Introduction, flexible modle program for preparing teachers of reading**. NewYork, Delware: IRA Inc.

Kelman, H.C. (1953) . Atitude change as a function of response restriction **Hum. Rel., pp**. 185-214.

Kown, K. (1984). **A study on values and children's biographies**. Unpuplished doctoral dissertation, University of Tennessee.

Oliver, M.J. (1981). **The potential contribution of selected state adopted. basal reading test books content to children's socialization for anticipated future problems of society**. Unpublished Ed.D. dissertation, Duke University, .

Meadows, E.R. (1986). **The portrayal of older adults in basal reading test books of sixties and eighies**. Unpuplished Ph.D. dissertation, University of Florida,.

Moormany, J.M. (1962) . Interest in reading. **Journal of Educational Research 55** (9) , 400 - 415.

Moreau, P.H. (1977) . A**n analysis of the deep cultural aspects of second year college French texts from 1972-1976**. Dissertation Abstract, Vol. 37 , (1) 302-306.

Ranganatham. S.R., & Tayarajan P.. (1973) . **New education and school literary: An experience of a half century**. Viras, Delhi.

Taji, T. Z . (1980) . A content analysis of Iranian children's story books for the presentence of social and moral values. **Dissertation Abstracts**, Vol. 41/03-A.p. 212 - 216.

Wilson, P.S. (1971) . **Interest and discipline in educatio**n . London: Routhege Keg.

الملاحق

الملحق (١)

أسماء المحكمين من الأساتذة

التسلسل	اسم المحكم	المنصب وجهة العمل
١	أ. أحمد مرزوق	اختصاصي مناهج اللغة العربية بالتعليم الابتدائي والإعدادي إدارة المناهج – وزارة التربية والتعليم.
٢	أ. عباس أحمد	اختصاصي مناهج اللغة العربية بالتعليم الابتدائي والإعدادي إدارة المناهج – وزارة التربية والتعليم.
٣	أ. ميرزا عمران	اختصاصي مناهج اللغة العربية بالتعليم الابتدائي والإعدادي إدارة المناهج – وزارة التربية والتعليم.
٤	أ. خالد عليان	اختصاصي مناهج اللغة العربية بالتعليم الابتدائي والإعدادي إدارة المناهج – وزارة التربية والتعليم.
٥	أ. حسين علي يحيى	اختصاصي مناهج اللغة العربية بالتعليم الابتدائي والإعدادي إدارة المناهج – وزارة التربية والتعليم.
٦	د. أحمد أبو رعد	أستاذ مساعد – قسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية – جامعة البحرين.
٧	د. جليل العريض	أستاذ مساعد – قسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية – جامعة البحرين.
٨	د. ناصر الموسوي	أستاذ مشارك – قسم المناهج وطرق التدريس – جامعة البحرين.
٩	أ.د. عبدعلي محمد حسن	أستاذ – قسم المناهج وطرق التدريس – جامعة البحرين.
١٠	د. نبيل فضل	أستاذ مشارك – قسم المناهج وطرق التدريس – جامعة البحرين.
١١	أ.د. محمد عبدالقادر أحمد	أستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس – جامعة البحرين.
١٢	أ.علي إسماعيل	مدرس في قسم المناهج وطرق التدريس – جامعة البحرين.

الملحــق (٢)

استمارة تحليل المحتوى حول الجوانب الثقافية في كتب اللغــة العربيــة

الرقم	الجوانب الثقافيــة	متوافر	غير متوافر	ملاحظات
١	**في الأداب واللغة:** أ- الخطب والحكم والأمثال. ب- النوادر والطرائف. ج- أنماط القصص (الخيالية والعلمية والاجتماعية. د- القواعد النحوية. هـ- لغة التخاطب والتفاهم. و- سبل التعاون. ز- الصداقة والوفاء. ح- الشجاعة والإقدام. ط- الكرم والإحسان.			
٢	**في الدين والقيمً الروحية:** أ- بعض المبادئ والآداب الإسلامية. ب- بعض القيم والمفاهيم الإسلامية. ج- العبادات والأحكام. د - تحقيق التوازن بين القيم المادية وبين القيم الروحية. هـ- بعض المعاملات المادية في الإسلام.			
٣	**في الصناعة والزراعة:** أ- بعض المهن الصناعية والزراعية (قديماً وحديثاً). ب- بعض أنظمة ووظائف العمل. ج- النمو الصناعي والزراعي. د- البيئة والتلوث.			

الرقم	الجوانب الثقافيــة	متوافر	غير متوافر	ملاحظات
٤	**في الجوانب الاقتصادية والتجارية:** أ- المعاملات المالية والتجارية. ب- مصادر الدخل القومي. ج- دور البنوك. د- التبادل التجاري بين الدول. هـ- مفاهيم التنمية الاقتصادية.			
٥	**في العلوم والتكنولوجيا:** أ- الاكتشافات والاختراعات العلمية. ب- وسائل التقنية والتكنولوجيا الحديثة.			
٦	**في الاتجاهات السياسية والعلاقات الدولية:** أ- تاريخ وفلسفات الحضارات العربية والإنسانية. ب- التحديات الاقتصاديات والسياسية التي تواجه الأمة العربية.			
٧	**في التربية والتعليم:** أ- نظم التربية والتعليم. ب- المكتبات ومصادر التعلم. ج- الأنشطة المدرسية. د- مشكلات الأمية وتعليم الكبار. هـ- طرق استثمار وقت الفراغ. و- أصول القراءة والكتابة. ز- العلاقة بين التعليم والتنمية الاجتماعية والاقتصادية.			
٨	**في النواحي القومية والوطنية:** أ- أجزاء الوطن العربي الكبير. ب- التراث والتاريخ العربي المشترك. ج- المفاهيم القومية والوطنية والإنسانية.			

الرقم	الجوانب الثقافيــة	متوافر	غير متوافر	ملاحظات
٩	**في النواحي الجمالية:** أ- جمالية اللغة من خلال الأساليب الأدبية الجميلة. ب- المعلومات الفنية التي تثري حصيلة الفرد (فنون شعبية، فنون عالمية، ملكة التذوق الفني، ...إلخ) ج- القيم الجمالية التي تقدّر الجمال والذوق السليم. د- فن التخاطب بين الأفراد.			
١٠	**في النواحي العقلية والفلسفية:** أ- الحكم على الأمور بالطرق السليمة. ب- أنماط التفكير العلمي (فهم الأفكار، التعليل، الاستنتاج، القدرة على الإقناع، ......إلخ).			

مدى امتلاك معلمي التربية المهنية في الأردن المهارات المعرفية لإدارة مشاغل التربية المهنية

د. غازي ضيف الله رواقة
جامعة اليرموك
كلية التربية – قسم المناهج
إربد – الأردن

د. حسن أحمد الطعاني
جامعة مؤتة
كلية العلوم التربوية
قسم الأصول والإدارة التربوية
الكرك – الأردن

مدى امتلاك معلمي التربية المهنية في الأردن المهارات المعرفية لإدارة مشاغل التربية المهنية

د. غازي ضيف الله رواقة
جامعة اليرموك
كلية التربية – قسم المناهج
إربد – الأردن

د. حسن أحمد الطعاني
جامعة مؤتة
كلية العلوم التربوية
قسم الأصول والإدارة التربوية
الكرك – الأردن

الملخــص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى امتلاك معلمي التربية المهنية المهارات المعرفية لإدارة مشاغل التربية المهنية، ومعوقات العمل في تلك المشاغل ،والوقوف على جوانب القصور في ذلك، وصياغة توصيات في محاولة لإيجاد حلول مناسبة. استخدم الباحثان أداة قياس تكونت من (٣٦) فقرة من نوع الاختيار من متعدد غطت ستة مجالات معرفية في إدارة المشاغل المهنية، وذلك بعد التأكد من مصداقية أداة القياس، وكان معامل ثباتها يساوي ٠,٧٧٥ وفق معادلة (كودر– ريتشاردسون) (٢٠). بلغ عدد أفراد العينة (١٦٥) معلماً ومعلمة.

أشارت نتائج الدراسة إلى تدني درجة امتلاك معلمي التربية المهنية للمهارات المعرفية اللازمة لإدارة مشاغل التربية المهنية. وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك معلمي التربية المهنية لهذه المهارات المعرفية تعزى لمتغيرات النوع والدرجة العلمية والخبرة التدريسية. في حين تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية يمكن أن تعزى لدرجة كفاية المشاغل لمتطلبات مناهج التربية المهنية.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠١/٢/٢٦م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٠/٦/١٢م

The Prevocational Education Teachers' Possessiveness of Knowledge Skills Needed to Workshop Administration in Jordan

Dr. Gazi T. Rawaqa
College of Education
Yarmouk University

Dr. Hassan A. Taani
College of Education Sciences
Mota' University

Abstract

This study aimed at identifying the Jordanian prevocational education teachers' possessiveness of knowledge skills needed to administer the prevocational workshops, and identifying obstacles of using and weaknesses of implementing them; and forming recommendations to attempt to find appropriate solutions. An instrument consisting of (36) multiple choice items was used after the validity and the reliability were established.

A sample of (165) teachers' responses were analysed. Findings showed that the knowledge skills that the prevocational education teachers' possessed regarding workshop administration, were below the minimum level. Sex, degree, and teaching experience had statistically significant effect on the prevocational education teachers' responses.

مدى امتلاك معلمي التربية المهنية في الأردن المهارات المعرفية لإدارة مشاغل التربية المهنية

تمهيد

تستند التربية الحديثة إلى مبادئ ومرتكزات ومن بينها : الدور الرئيس للخبرة، حيث إن التعلم هو تفاعل وارتباط حسي متعدد الجوانب بين المتعلم وبيئته. والخبرة عملية ديناميكية مستمرة ومتجددة. وحرية الاختيار تعني توفير فرص وبدائل للاختيار الحقيقي للمعرفة العلمية والأنشطة التعلمية التعليمية التي تضمن للمتعلم نمواً شمولياً تكاملياً متوازناً. ودعماً لتفعيل هذين المرتكزين، فإنه لا بد من إيجاد أنماط منهجية محورها الفرد المتعلم ويبرز فيها دور الخبرة والأنشطة التعليمية التعلمية بشكل واضح. وهذا بدوره يستوجب إيجاد أنماط جديدة لتأهيل المعلمين وتدريبهم، وإيجاد مرافق وتسهيلات لممارسة تلك الأنشطة. فالتربية الحديثة تقوم على الإدراك والوعي الناقد لمناحي الحياة المختلفة لدى المتعلمين والتي تتضمن: النواحي الخلقية، والثقافية، والبيئية، والاقتصادية، والتقنية، والسياسية (عماد الدين، ١٩٩٧).

تتضمن الأنظمة التعليمية معاني اقتصادية، وإن بدت في مظهرها عملية ثقافية مجردة في كثير من الأحيان، ذلك أنها تتأثر بظروف الزمان والمكان، وهي ترتبط بالظروف الاقتصادية والاجتماعية التي تعمل فيها، والتي تختلف من مرحلة زمنية إلى أخرى (عفيفي، ١٩٩٠).

وإصلاح الأنظمة التعليمية أو تطويرها، يجب أن يتم في إطار شمولي تكاملي لجوانبها الثقافية والاجتماعية والبيئية والاقتصادية. والأنظمة التعليمية هي المصادر الرئيسة لتوفير الأطر الفنية والعلمية والإدارية المدربة التي تضمن دفع الحركة الإنتاجية والنمو التكنولوجي وتطوير الخدمات وتنمية الموارد البشرية والبيئية (حسن، ١٩٩٥).

وفي خضم التطورات المعرفية والتكنولوجية التي يعيشها العالم، وما يرافقها من تغيرات فاعلة في حياة الأفراد والمجتمعات، تحاول الأنظمة التربوية الحديثة أن تتطور لمواكبة المسيرة، وتحاول جاهدة إيجاد حلول مناسبة للمشكلات الاجتماعية والاقتصادية المرافقة لحركة المجتمعات وتطورها ونموها، وذلك من خلال إعداد كوادر وقوى بشرية مؤهلة ومدربة

لتتمكن من الإحاطة بتلك المشكلات. وبرزت التربية المهنية في العقود الأخيرة وأخذت موقعاً مهماً في النظم التربوية الحديثة، وأصبحت تشكل ركناً أساسياً فيها، بسبب ارتباطها بحياة الناس الاجتماعية والاقتصادية، ولضرورتها في إحداث التنمية واستمرارها. وشهدت الأوساط التربوية في البلدان النامية والمتقدمة اهتماماً متزايداً في التربية المهنية، بوصفها أداة التنمية الاقتصادية والاجتماعية فيها، وبوصفها المصدر الرئيس المستمر لإعداد القوى البشرية المدربة في جميع مجالات التنمية (أحمد، ١٩٩٦).

تم تطبيق مبحث التربية المهنية في مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الأردنية كتجربة في بداية العام الدراسي ١٩٧٩م/١٩٨٠م، بهدف إتاحة الفرصة للطلبة لاكتشاف ميولهم، وإكسابهم مهارات تطبيقية، ومساعدتهم في اختيار مهنة المستقبل. وقد دُرّس المبحث في تلك المدة في عدد من المدارس المختارة، حيث درست العلوم المنزلية، والنسيج والخياطة للإناث، بينما كان الذكور يختارون مجالات صناعية أو زراعية أو تجارية. وكان المبحث يطبق على بعض صفوف المدرسة في ضوء الإمكانات المتوافرة والتسهيلات المتاحة للمدرسة.

ويسعى الأردن كباقي دول العالم بخطى حثيثة لتطوير منهاج التربية المهنية. لذلك حظي منهاج التربية المهنية برعاية بالغة واهتمام واضح. وترجمة لهذا الاهتمام، فقد دعا مؤتمر التطوير التربوي المنعقد في عمان عام ١٩٨٧م إلى إعادة النظر في محتوى المبحث والتجهيزات اللازمة لتدريسه. وأصبح المنهاج الجديد موحداً للذكور والإناث، وتدريسه إلزامياً لجميع مدارس المرحلة الأساسية في المملكة من الصف الأول وحتى الصف العاشر. واشتمل المنهاج الجديد على خمسة مجالات رئيسة تغطي احتياجات الطلبة وهي: المجال الصناعي، والمجال الزراعي، والمجال التجاري، والمجال الصحي، ومجال الاقتصاد المنزلي (وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٨).

أما بالنسبة للمفاهيم والمعارف والمهارات التي تدرس للطلبة، فتتدرج من مرحلة الى أخرى، بحيث تبنى هذه المهارات تدريجياً لإعداد الطلبة وتوجيههم نحو مهنة المستقبل. وينسجم هذا التوجه مع توصيات المؤتمر العام لليونسكو في دوراته المتلاحقة من عام ١٩٧٩م وحتى عام ١٩٨٢م (المصري، ١٩٨٢).

قامت وزارة التربية والتعليم بتزويد معظم المدارس بمشاغل للتربية المهنية تتراوح مساحتها بين ١٥٠م^2 إلى ٢٠٠م^2. وتعمل الوزارة على إضافة مشاغل للمدارس القائمة

حسب توافر الإمكانات المادية والمساحات المناسبة. ويبلغ عدد المشاغل القائمة حالياً (٥٩٧) مشغلاً، بينما يبلغ عدد المدارس في المملكة ٢٤٥٧ مدرسة. ويلاحظ في تصميم المشاغل أنها تخدم المجالات المتعددة التي يتناولها المنهاج، حيث خصصت مساحة محددة لكل مجال، وتم تزويد هذه المشاغل بالتجهيزات المناسبة لإتاحة الفرصة لممارسة المهارات العملية داخل المشغل (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥).

تختلف مهام معلم التربية المهنية عن غيره من معلمي المباحث الأكاديمية الأخرى، حيث يعنى بتخطيط وتنفيذ وتقويم مهارات وأنشطة أخرى ذات طبيعية خاصة، تتطلب الوجود في مرافق معينة بحضور عدد من الطلاب المتدربين، والتعامل مع أجهزة وأدوات تصل إلى حد الخطورة في كثير من الأحيان (Finch & McGough,1982) .

ويتضمن عمل مشرف مشغل التربية المهنية مهارات إدارة مجموعة من الطلاب ضمن ظروف محددة لتنظيم أنشطتهم بالتخطيط والتنسيق لإنجاز أهداف محددة. وانطلاقاً من هذا الفهم، فإن المشاغل المهنية إذا ما أحسن تخطيط وتنفيذ أنشطتها ومتابعة نتائج تلك الأنشطة، وربطها بحاجات الطلاب المتدربين ومواضيع اهتماماتهم، فإنه يُعوّل عليها الشيء الكثير في تغيير اتجاهاتهم ومهاراتهم الأدائية. لذا فإن المشغل المهني ينبغي ألا يكون محاضرة تلقى فيها الأفكار والمعلومات والحقائق على الطلاب المتدربين، بل يكون المشغل مكاناً لاستثارة الأفكار وتنظيمها عن طريق تحديد الأدوار وتنسيق أدوات وأجهزة مشغل التربية المهنية (القداح والعقيل، ١٩٩٥).

ويتطلب العمل في مشاغل التربية المهنية، الإلمام بمجموعة من المهارات المعرفية ذات الصبغة الإدارية، فالعمل في مشاغل التربية المهنية يتطلب تخطيطاً وتنظيماً وتفعيلاً للعلاقة بين العناصر البشرية ومجموعة من التجهيزات والمعدات الآلية واليدوية، في حيز محدود المساحة، بما يتفق مع قوانين وزارة التربية والتعليم وأنظمتها وتعليماتها. ويذكر الخطيب (١٩٩٥) أن الإدارة ترتبط بعدد كبير من الأنشطة والمهام والعمليات مما يدل بوضوح على أهمية الدور الذي تقوم به لتحقيق أهداف التعليم وبرامجه بصورة خاصة، وتحقيق أهداف التنمية الشاملة بصورة عامة. ولما كان للإدارة هذا الدور، فإنه ينبغي تحديد مفهوم الإدارة التعليمية لمؤسسات وبرامج التعليم الفني والمهني ووظائفها لتزداد وضوحاً. ويتضح أثرها في دعم الاتجاهات التنموية الخاصة بهذه البرامج. إن مفهوم إدارة التعليم الفني والمهني يدل

على أنها عملية كلية متكاملة تشتمل على عناصر التخطيط والتوجيه والتنسيق والتقويم بقصد الجهود البشرية لتحقيق مجموعة من الأهداف العامة والخاصة.

تشمل وظائف الإدارة أربعة عناصر على الأقل هي: التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والتقويم (الخطيب،١٩٩٥). ويعرف التخطيط بأنه عملية تحديد الإطار العام للأعمال المطلوبة والأهداف المنشودة والوسائل اللازمة لتنفيذها في سبيل تحقيق أهداف الإدارة التعليمية وفق الموارد المادية والبشرية والأولويات (مطاوع، ١٩٨٢). كما ويعرف التنظيم بأنه توزيع أوجه الأنشطة المختلفة على أفراد الجماعة مع تفويضهم السلطة لإنجاز ما أسند إليهم من أعمال بأعلى مستوى للأداء بأقل جهد، وأقل وقت، وأقل كلفة (KimBrough & Nunnery,1976) . أما التوجيه فهو الاتصال بالموظفين والمعلمين عن طريق رؤسائهم وترشيدهم بالعمل على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية العامة (القريوتي وزويلف، ١٩٩٣). وتم تعريف التقويم بأنه عملية مراجعة وفحص وتحليل النتائج التي تم التوصل إليها، ويكون في الغالب على مستويين هما التقويم المستمر، والتقويم النهائي. وهناك ثلاثة اعتبارات جوهرية لإنجاح التقويم هي: وجود معايير ومقاييس دقيقة مناسبة للتقويم، وتوافر المعلومات جمعاً وتحليلاً واستخلاصاً لنتائجها، وتوافر أجهزة إدارية متخصصة للتقويم لكل برنامج ولكل وحدة إدارية (الطويل، ١٩٨٦).

وتعني الإدارة بشكل عام بالتنسيق بين الإفراد والموارد. ويقصد بالإدارة ممارسة مسئوليات تتعلق بقيادة مجموعة من الأفراد ضمن ظروف محددة لتنظيم أنشطتهم والتخطيط والتنسيق لإنجاز أهداف معينة. وتطبيق هذا المفهوم على إدارة مشغل التربية المهنية يتطلب أن يمارس معلم المشغل عدداً من المسئوليات لقيادة تلاميذه، وتوجيههم، وتنسيق أعمالهم باستغلال التجهيزات والمواد المتوافرة لديه، من أجل تحقيق أهداف تربوية تتعلق بعملية التعليم، وإكساب هؤلاء التلاميذ مهارات ومعارف محددة في المنهاج. وحتى تكون إدارة المعلم للمشغل فاعله، فإنه من الضروري أن يتقن المهارات المعرفية اللازمة لذلك. ويحدد العناتي (١٩٩٤) المهارات المعرفية في مجالات سبعة هي:

١- التعرف على واجبات معلم التربية المهنية.
٢- ترتيب التجهيزات وأماكن العمل.
٣- توفير المواد الأولية.
٤- تنظيم التدريب العملي.

٥- تنظيم السجلات.

٦- صيانة التجهيزات والمحافظة عليها.

٧- دراسة مخططات المشاغل.

ويتميز معلم التربية المهنية بالمقارنة مع معلم التعليم العام، باتساع قاعدة المهام والواجبات التي يمارسها، بسبب ما يشتمل عليه التعليم المهني من أنشطة عملية وجوانب تطبيقية، وذلك بالإضافة إلى المعلومات والمعارف النظرية. ويمكن تعريف التعليم المهني، بأنه «عملية حصول الفرد على المهارات والمعلومات والاتجاهات، أو تزويده بها، أو تطويرها لديه، بشكل يؤدي إلى تغيير في سلوكه وأدائه ليصبح قادراً على القيام بجزء من عمل، أو بعمل متكامل، أو بمجموعة من الأعمال بشكل مناسب» (المصري، ١٩٩٠).

ويتحمل معلم التربية المهنية عبئاً قد يزيد على ما يتحمله زملاؤه من المعلمين في المدرسة نفسها، وذلك بسبب تعامله مع مجموعة من التجهيزات والأدوات والمعدات التي تخدم الجوانب المختلفة من المنهاج، والتي تحتاج إلى ترتيب وتبويب وصيانة وخدمة، إضافة الى عبئه التدريسي. وإذا استعرضنا الواجبات والأعمال التي يقوم بها المعلم، نستطيع الحكم علي حجم العمل المنوط به، وفيما يأتي عرض للأعمال التي يقوم بها معلم التربية المهنية حسبما أوردها العناتي (١٩٩٥):

١- تدريب الطلبة وإكسابهم المهارات الأدائية والعقلية المطلوبة في المنهاج، والتي تغطي المجالات الخمسة للمباحث الوارد ذكرها آنفاً. ويتطلب ذلك أن يكون المعلم مؤهلاً ومدرباً للقيام بهذا الدور.

٢- تأمين المواد والتجهيزات اللازمة للتدريب العملي وتنفيذ المشاريع العملية الطلابية.

٣- القيام بتدريب أعداد كبيرة من الطلبة تصل أحياناً إلى أربعين طالباً في الفترة الواحدة، وهذا يزيد عما هو متعارف عليه دولياً في حالة التدريب العملي من (١٥١٧) طالباً للمعلم. ويقتضي ذلك أن يعد المعلم لكل مجموعة (٥٤) طالباً، تدريبات عملية تختلف عن تدريبات المجموعات الأخرى بسبب عدم كفاية التجهيزات.

٤- في بعض الحالات يجد المعلم أن مشغله لا يستوعب التدريبات المطلوبة في المنهاج، أو لا تتوافر لديه التجهيزات المناسبة لذلك، مما يستدعيه أن يبرمج لبعض الزيارات الميدانية خارج المدرسة في مؤسسات مجاورة، وهذا التنسيق يتطلب وقت فراغ كاف كي يستطيع التحرك فيه.

٥- المحافظة على تجهيزات ومعدات مشغله وترتيبها، وخدمتها بين فترة وأخرى وحمايتها من التلف والنقص، ولا يمكن ذلك إذا لم يتوافر له وقت كافٍ.

٦- الاحتفاظ بسجلات للأجهزة والأدوات في المشغل، ومتابعة الإجراءات المستندية من إدخال وإخراج وإتلاف وشطب وجرد وغيرها.

٧- البرمجة للقيام بأعمال صيانة للبيئة المدرسية التي يعمل فيها مع طلبته.

٨- العناية بالحديقة المدرسية.

٩- تقويم الطلاب للتأكد من تحقيقهم مستوى الأداء المطلوب.

١٠- المشاركة في الإعداد للمعرض السنوي الذي تقيمه المدرسة والذي يكون لمعلم التربية المهنية نصيب كبير فيه.

مشكلة الدراسة وأهميتها:

تحتاج الواجبات المنوطة بمعلم التربية المهنية في محافظة إربد، والمتمثلة بالإشراف على مشاغل التربية المهنية والحديقة المدرسية، إلى جهد ووقت إضافي ومسئولية مالية وإدارية، إلى جانب مسئولياته التدريسية. وإذا علمنا أن هذا المعلم لا يتميز من غيره من زملائه المعلمين في العبء الدراسي، أو في المكافآت المادية، أو في الواجبات المدرسية الأخرى، كتربية الصف، واللجان المدرسية وأعمال المناوبة في الساحة المدرسية، ولما كانت واجبات معلم التربية المهنية متعددة ومتباينة بين المجالات الأكاديمية والفنية والإدارية، فإن الأداء المنظم، والمعرفة الفنية والإدارية بإدارة المشاغل المهنية ومستلزماتها يجعل معلم التربية المهنية أكثر أمناً وطمأنينة. إن إدارة المشغل تعد أمراً حيوياً لمعلمي التربية المهنية، وإن عدم تنظيم المشغل أو تأجيل بعض الأعمال التي يتطلب إنجازها تدابير معينة، يؤثر بشكل مباشر على أدائه. (Doll, 1972).

وتُعَدُّ مشاغل التربية المهنية المكان الذي يكشف ميول الطلبة واتجاهاتهم وقدراتهم في مجالات الأعمال اليدوية، وهي المكان الذي يستطيع الطالب من خلاله توظيف معارفه النظرية وربطها بمجالات العمل وتقنياته. ونظراً لأهمية مشاغل التربية المهنية في تفعيل أهداف التربية المهنية، ونظراً للمعاناة التي يواجهها معلمو التربية المهنية في تعاملهم مع مشاغل التربية المهنية، وما يترتب على ذلك من مسئوليات، فقد لاحظ الباحثان إحجام كثير من معلمي التربية المهنية عن تفعيل دور المشاغل المهنية في تحقيق أهداف التربية المهنية، وذلك تجنبا للمساءلة، سعياً إلى خفض حجم العمل المنوط بهم. وقد رأى الباحثان ضرورة التصدي لهذه المشكلة الميدانية، رغبة في الوقوف على حقيقة مدى امتلاك المعلمين للمهارات المعرفية في التعامل مع مشاغل التربية المهنية، والتعرف على معوقاتها المتمثلة في بعض العوامل المستخلصة من آراء المعلمين.

هدف الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى امتلاك معلمي التربية المهنية في محافظة إربد في الأردن للمهارات المعرفية لإدارة مشاغل التربية المهنية ومعوقات العمل في تلك المشاغل. وكذلك للتعرف على أثر كل من النوع، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، ودرجة كفاية المشغل لمتطلبات منهاج التربية المهنية، في امتلاك المعلمين للمهارات المعرفية لإدارة المشاغل. وسعت الدراسة إلى تحقيق هذه الأهداف من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة إلى الإجابة عن مجموعة الأسئلة التالية:

١- ما مدى امتلاك معلمي التربية المهنية للمهارات المعرفية لإدارة مشاغل التربية المهنية؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha <$ 0,05) في امتلاك المهارات المعرفية لإدارة المشاغل المهنية تعزى لمتغير (الجنس) لدى معلمي التربية المهنية؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha <$ 0,05) في امتلاك المهارات المعرفية لإدارة المشاغل المهنية تعزى لمتغير الدرجة العلمية لدى معلمي التربية المهنية؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha < 0,05$) في امتلاك المهارات المعرفية لإدارة المشاغل المهنية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية لدى معلمي التربية المهنية؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha < 0,05$) في امتلاك المهارات المعرفية لإدارة المشاغل المهنية لدى المعلمين تعزى لدرجة كفاية مشاغلهم المهنية لمتطلبات مناهج التربية المهنية؟

٦- ما أبرز معوقات العمل في مشاغل التربية المهنية من وجهة نظر معلمي التربية المهنية؟

إجراءات الدراسة

قام الباحثان بدراسة وصفية مسحية ميدانية في محاولة لتحليل وتفسير وعرض واقع الحال لامتلاك معلمي التربية المهنية المهارات المعرفية لإدارة مشاغل التربية المهنية. وقام الباحثان بإعداد أداة القياس (الملحق رقم ١). وتكونت أداة القياس من جزأين: الأول وشمل بيانات عامة متعلقة بالمدارس وبمشاغل التربية المهنية، أما الجزء الثاني فتكون من ٣٦ فقرة من نوع الاختيار من متعدد من بين مجموعة بدائل تراوح عددها بين أربعة بدائل إلى ثمانية بدائل. شمل الجزء الثاني ستة مجالات معرفية في إدارة المشاغل المهنية وهي: واجبات المعلم، ترتيب التجهيزات، تنظيم السجلات، تأمين المستلزمات والصيانة، تنظيم العلاقات، وثقافة عامة. وتراوح عدد فقرات المجالات من (٣) فقرات إلى (١١) فقرة كما هو مبين في الملحق رقم (٢). إضافة إلى ذلك، فقد قام أحد الباحثين بإجراء مقابلة مع (٢٠) مدرساً ومدرسة، حيث طلب منهم تحديد أبرز معوقات العمل في مشاغل التربية المهنية من خلال الدخول مع كل منهم على انفراد في نقاش خاص وفقاً لظروفه الخاصة والتسهيلات المدرسية المتاحة.

صدق الأداة

للتحقق من صدق الأداة قام الباحثان بتحليل المحتوى المعرفي لورقة عمل بعنوان «إدارة مشغل التربية المهنية» مقدمة إلى الحلقة الوطنية لرفع كفاية مشرفي ومعلمي التربية المهنية في عام ١٩٩٥. بعد ذلك تم بناء الاختبار التحصيلي اعتماداً على تحليل المحتوى المعرفي في

جميع مجالاته. ثم تم عرضه على مجموعة من مشرفي التربية المهنية في مديرية التربية والتعليم في محافظة إربد للتأكد من صدق التحليل ومحتوى أداة القياس.

ثبات الأداة

بالرجوع إلى أدبيات البحث التربوي (Razavieh,1985 & Jacobs, Ary,); Ferguson,1971 حمدان، ١٩٨٠؛ عودة وملكاوي، ١٩٩٢ وجد الباحثان أنه من المفيد حساب معامل الثبات باستخدام ثبات التجانس أو الاتساق الداخلي الذي يشير إلى قوة الترابط المنطقي بين فقرات الاختبار. وتم قياس درجة ثبات الاتساق الداخلي باستخدام (معادلة كودر - ريتشاردسون - ٢٠) (Kuder - Richardson20). وكان معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة مساوياً (٠,٧٧٥) وعَدَّ الباحثان ذلك كافياً لأغراض هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

شمل مجتمع الدراسة معلمي التربية المهنية في ٥٢٢ مدرسة حكومية في جميع مديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظة إربد وهي: إربد الأولى، إربد الثانية، الرمثا، بني كنانة، الكورة، والأغوار الشمالية. يبين الجدول رقم (١) توزيع المدارس على المديريات. ومن الجدير بالذكر أن عدد معلمي التربية المهنية، في المدارس غير معروف بصورة دقيقة. وافترض الباحثان وجود معلم واحد على الأقل في كل من هذه المدارس، في حين أن بعض المدارس الأساسية الدنيا لا يوجد بها مدرس للتربية المهنية، وفي الوقت نفسه يوجد في بعض المدارس أكثر من مدرس للتربية المهنية. وبذلك يقرب عدد معلمي التربية المهنية من عدد مدارس المرحلة الأساسية.

ولتمثيل مجتمع الدراسة، فقد تم اختيار ٣٠٪ من هذه المدارس بصورة عشوائية بسيطة ليصار إلى توزيع أداة القياس على معلمي التربية المهنية فيها ويشكلون عينة الدراسة. تكونت العينة من ١٦٥ معلماً ومعلمة من معلمي التربية المهنية في المديريات الآنفة الذكر كما يبينها الجدول رقم (١). وكان عدد الذكور ٨٩ معلماً، وعدد الإناث ٧٦ معلمة.

الجدول رقم (١)

توزيع مجتمع وأفراد عينة الدراسة على مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد

وحدة التمثيل		مديرية التربية والتعليم						
		إربد (١)	إربد (٢)	الرمثا	بني كنانه	الكورة	الأغوار الشمالية	المجموع
مدارس	(مجتمع الدراسة)	١٥١	١٢٦	٤٨	٨٣	٦٠	٥٤	٥٢٢
معلمون (عينة الدراسة	ذكور	٢٦	٢١	٨	١٣	١١	١٠	٨٩
	إناث	٢٢	١٩	٧	١٢	٩	٧	٧٦
المجموع		٤٨	٤٠	١٥	٢٥	٢٠	١٧	١٦٥

نتائج الدراسة

تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، واختبارات (ت)، واختبارات تحليل التباين الأحادي، وتحليل التباين المتعدد، وفقاً لأسئلة الدراسة التالية:

السؤال الأول

ما مدى امتلاك معلمي التربية المهنية للمهارات المعرفية لإدارة مشاغل التربية المهنية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسبة المئوية للمتوسطات الحسابية مقارنة بالعلامة القصوى المحتملة، والرتبة لكل واحد من المجالات المعرفية في إدارة المشاغل المهنية، وكذلك للتحصيل الإجمالي في جميع المجالات المعرفية. يبين الجدول رقم (٢) أن النسب المئوية للمتوسطات الحسابية لامتلاك معلمي التربية المهنية المهارات المعرفية في إدارة المشاغل المهنية كانت متدنية في مجملها وتفصيلها ودون ٨٠٪، وهو الحد الأدنى للنسبة المئوية الذي عَدَّه الباحثان مقبولاً لأغراض هذه الدراسة. بلغت النسبة المئوية لامتلاك إجمالي المهارات المعرفية في إدارة المشاغل المهنية ٥٦,٩٧٪..

أما في مجال واجبات المعلم فكانت ٦٣,٦٠٪ واحتل المرتبة الثانية، وترتيب التجهيزات ٥٣,٢٨٪ واحتل المرتبة الخامسة، وتنظيم السجلات ٥٤,٨٢٪ واحتل المرتبة الرابعة، وتأمين المستلزمات ٥٨,٨٠٪ واحتل المرتبة الثالثة، وتنظيم العلاقات ٧٣,٠٠٪ واحتل المرتبة الأولى، أما مهارة الثقافة العامة فكانت النسبة المئوية لمتوسطاتها ٤٨,٨٠٪ واحتل المرتبة السادسة والأخيرة.

الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتبة للمهارات المعرفية لإدارة المشاغل لدى معلمي التربية المهنية

المجـــال	العلامة القصوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للمتوسط الحسابي	الرتبة
تنظيم العلاقات	٣	٢,١٩	٠,٩١	٧٣,٠٠٪	١
واجبات المعلم	٥	٣,١٨	١,٣٢	٦٣,٦٠٪	٢
تأمين المستلزمات والصيانة	٥	٢,٩٤	١,٤٩	٥٨,٨٠٪	٣
تنظيم المجالات	١١	٦,٠٣	٢,٠٧	٥٤,٨٢٪	٤
ترتيب التجهيزات	٧	٣,٧٣	١,٤١	٥٣,٢٨٪	٥
ثقافة عامة	٥	٢,٤٤	١,٢٧	٤٨,٨٠٪	٦
جميع المجالات	٣٦	٢٠,٥١	٥,٤٩	٥٦,٩٧٪	

السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلاله ($\alpha <$ 0,05) في امتلاك المهارات المعرفية لإدارة المشاغل المهنية تعزى لمتغير(الجنس) لدى معلمي التربية المهنية؟

للإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام اختبار ت (T-test)، ويتضح من الجدول رقم (٣) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات امتلاك المهارات المعرفية في إدارة المشاغل المهنية تعزى لمتغير الجنس في مهارتي ترتيب التجهيزات والثقافة العامة، وكذلك على المستوى الإجمالي لجميع المهارات المعرفية ولصالح الذكور. ويشير الجدول (٣) إلى

أنه في مهارة ترتيب التجهيزات وكان الوسط الحسابي س= ٤,٠١ والانحراف المعياري ع= ١,٣٤ للذكور، الوسط الحسابي س= ٣,٤١ والانحراف المعياري ع = ١,٤٤ للإناث، وفي مهارة الثقافة العامة كان الوسط الحسابي سَ= ٢,٧١ والانحراف المعياري ع=١,١٤ للذكور، والوسط الحسابي سَ= ٢,١٣ والانحراف المعياري ع= ١,٣٤ للإناث. وعلى المستوى الإجمالي لجميع المهارات، كان الوسط الحسابي سَ= (٢١,٣٦، ١٩,٥١) للذكور والإناث على التوالي، في حين كان الانحراف المعياري ع= (٥,٦٢، ٥,٢٠) للذكور والإناث على التوالي، أما قيم ت المحسوبة فكانت (٢,٧٨، ٢,٩٥، ٢,١٩) لمهارات: ترتيب التجهيزات، والثقافة العامة، وجميع المجالات على التوالي.

الجدول رقم (٣)

نتائج اختبار (ت) للمهارات المعرفية لإدارة المشاغل المهنية وفقاً لمتغير الجنس عند معلمي التربية المهنية

المجـال	ن		سَ		ع		ت
	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	
واجبات المعلم	٨٩	٧٦	٣,١٩	٣,١٦	١,٢٦٠	١,٣٨٦	٠,١٦
ترتيب التجهيزات	٨٩	٧٦	٤,٠١	٣,٤١	١,٣٣٦	١,٤٣٥	٢,٧٨*
تنظيم السجلات	٨٩	٧٦	٦,٢٨	٥,٧٣	٢,١٠٠	٢,٠٠٩	١,٧٠
تأمين المستلزمات والصيانة	٨٩	٧٦	٣,٠١	٢,٨٥	١,٥٤١	١,٤٣٠	٠,٦٧
تنظيم العلاقات	٨٩	٧٦	٢,١٦	٢,٢٢	٠,٨٩١	٠,٩٣٢	-٠,٤٧
ثقافة عامة	٨٩	٧٦	٢,٧١	٢,١٣	١,١٤٠	١,٣٤٠	٢,٩٥*
جميع المجالات	٨٩	٧٦	٢١,٣٦	١٩,٥١	٥,٦٢١	٥,٢٠١	٢,١٩

* ذات دلالة على مستوى α = ٠,٠٥

السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha <$ 0,05) في امتلاك المهارات المعرفية لإدارة المشاغل المهنية تعزى لمتغير الدرجة العلمية لدى معلمي التربية المهنية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لامتلاك معلمي التربية المهنية المهارات المعرفية في إدارة المشاغل المهنية. كما يوضحها الجدول رقم (٤) وفقاً للدرجات العلمية لدى معلمي التربية المهنية.

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لامتلاك معلمي التربية المهنية المهارات المعرفية لإدارة المشاغل المهنية وفقاً لدرجاتهم العلمية

الدرجة العلمية		المهارات المعرفية					
		واجبات المعلم	ترتيب التجهيزات	تنظيم السجلات	تأمين المستلزمات	تنظيم العلاقات	عامة ثقافة
ثانوية عامة	سَ	٢,٣٥	٣,٢٩	٥,١٢	٢,١٢	١,٤٧	١,٩٤
ن = ١٧	ع	١,٥٨	١,٧٦	٢,١٧	١,٧٦	١,٢٨	١,٢٩
دبلوم متوسط	سَ	٣,١١	٣,٦٢	٥,٩٣	٢,٨٤	٢,٢٣	٢,٣٢
ن = ١٠٥	ع	١,٣٠	١,٣٩	١,٩٦	١,٤٣	٠,٨٣	١,٢١
بكالوريوس	سَ	٣,٦٥	٤,١٨	٦,٦٣	٣,٥١	٢,٣٧	٢,٩٣
ن = ٤٣	ع	١,٠٤	١,٢٢	٢,١٧	١,٣٣	٠,٧٩	١,٢٦

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية وفقاً لمتغير الدرجة العلمية، فقد أجري تحليل التباين الأحادي متعدد المتغيرات(MANOVA) على مستويات الدرجات العلمية الثلاث بوصفها متغيراً مستقلاً وبوصف الأداء على أبعاد الأداة الستة متغيرات تابعة . والجدول رقم (٥) يبين نتائج هذا التحليل .

الجدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين الأحادي متعدد المتغيرات للمقارنة بين معلمي التربية المهنية في درجة امتلاكهم للمهارات المعرفية مأخوذة مجتمعة مصنفين وفقاً لدرجاتهم العلمية

الأثر Effect	القيمة Value	ف F	درجة الحرارة الافتراضية Hypothetical df.	درجة الحرارة خطأ Error df.	مستوى الدلالة Significance
الدرجة العلمية ويلكس لامدا Wilks Lamabda	٠,٨٢٤	٢,٦٦	١٢,٠٠	٣١٤,٠٠	٠,٠٠٢

دلت هذه النتائج على أن هذه الفروق كانت ذات دلالة إحصائية على مستوى α = ٠٠١ر٠ . كما دلت نتائج تحاليل التباين الأحادي أحادي المتغير (انظر الجدول رقم ٦) على أن هذه الفروق كانت ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد المهارات المعرفية الستة التي شملتها أداة الدراسة وهي: واجبات المعلم، وترتيب التجهيزات، وتنظيم السجلات، وتأمين المستلزمات، وتنظيم العلاقات، والثقافة العامة .

الجدول رقم (٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي أحادي المتغير للمقارنة بين امتلاك معلمي التربية المهنية المهارات المعرفية لإدارة المشاغل المهنية في أبعادها الستة مأخوذة منفردة ومصنفين وفقاً للدرجة العلمية

مصدر التباين	المهارات المعرفية					
	واجبات المعلم	ترتيب التجهيزات	تنظيم السجلات	تأمين المستلزمات	تنظيم العلاقات	ثقافة عامة
متوسط مجموع المربعات	١٠,٨١	٦,٧٣	١٥,٢٥	١٣,٣٢	٥,١٩	٧,٩٩
تباين الخطأ	١,٦٢	١,٩٣	٤,١٥	٢,٠٨	٠,٧٧	١,٥٢
قيمة (ف)	٦,٦٧٨**	٣,٤٨٦*	٣,٦٧٥*	٦,٤٠٧*	٦,٧٣٧**	٥,٢٤٦**
مستوى الدلالة	٠,٠٠٢	٠,٠٣٣	٠,٠٢٧	٠,٠٠٢	٠,٠٠٢	٠,٠٠٦

* ذات دلالة على مستوى α = ٠٥ر٠

** ذات دلالة على مستوى α = ٠١ر٠

واستكمالاً للوقوف على أثر الدرجة العلمية في امتلاك معلمي التربية المهنية المهارات المعرفية في إدارة المشاغل المهنية، فقد أجرى الباحثان تحليل التباين الأحادي (ONEWAY ANOVA) على التحصيل الإجمالي للمعلمين في جميع المجالات معاً. وأظهر التحليل وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) وفقاً لمتغير الدرجة العلمية (انظر الجدول رقم ٧).

الجدول رقم (٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي للدرجة الإجمالية لمستوى امتلاك معلمي التربية المهنية المهارات المعرفية لإدارة المشاغل المهنية مصنفين وفقاً لدرجاتهم العلمية.

المجال	التباين مصدر	درجات الحرارة	مجموع المربعات	متوسطات المربعات	ف
جميع	بين المجموعات	٢	٦٥٣,٤٠	٣٢٦,٧٠	١٢,٣٢٠*
المجالات	داخل المجموعات	١٦٢	٤٢٩٥,٨٣	٢٦,٥١	
معاً	المجموع	١٦٤	٤٩٤٩,٢٣		

* ذات دلالة على مستوى α = ٠,٠١

وباستخدام اختبار نيومان- كولز (Student-Newman-Keuls) للمقارنات البعدية (انظر الجدول رقم ٨) تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) امتلاك المهارات المعرفية بين المعلمين من حملة شهادات دبلوم كليات المجتمع والمعلمين من حملة شهادة الدراسة الثانوية العامة ولصالح دبلوم كليات المجتمع. هذا من جهة; ومن جهة ثانية بين حملة درجة البكالوريوس وكل من حملة شهادة دبلوم كليات المجتمع وحملة الثانوية العامة ولصالح حملة درجة البكالوريوس.

الجدول رقم (٨)

نتائج اختبار نيومان- كولز للمقارنات البعدية لأثر الدرجة العلمية على جميع المهارات معاً

الدرجة العلمية	الثانوية العامة ١٦,٢٩	دبلوم كليات المجتمع ٢٠,٠٦	بكالوريوس ٢٣,٢٨
الثانوية العامة		٣,٧٧*	٦,٩٩*
دبلوم كليات المجتمع			٣,٢٢*
بكالوريوس			

* ذات دلالة على مستوى α = ٠,٠٥

السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha <$ 0,05) في امتلاك المهارات المعرفية لإدارة المشاغل المهنية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية لدى معلمي التربية المهنية؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لامتلاك معلمي التربية المهنية المهارات المعرفية في إدارة المشاغل المهنية. ويبين الجدول رقم (٩) النتائج وفقاً للخبرة التدريسية لدى معلمي التربية المهنية.

الجدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لامتلاك معلمي التربية المهنية المهارات المعرفية لإدارة المشاغل المهنية وفقاً للخبرة التدريسية.

فئات الخبرة التدريسية		المجالات المعرفية					
		واجبات المعلم	ترتيب التجهيزات	تنظيم السجلات	تأمين المستلزمات	تنظيم العلاقات	ثقافة عامة
(٥) سنوات فأقل	س̅	٣,٠٦	٣,٦٧	٦,٣٣	٢,٦٧	٢,٢١	٢,٥٤
ن = ٣٣	ع	١,٢٧	١,٦٥	١,٤٧	١,٢٩	٠,٨٦	١,٢٥
(٦-١٠) سنوات	س̅	٣,١٠	٣,٣٣	٥,٧٣	٢,٣٧	٢,٠٢	٢,٥٠
ن = ٢٨	ع	١,٤٠	١,٣٤	٢,٢٤	١,٥٨	١,٠٦	١,٢٠
(١١-١٥) سنة	س̅	٣,٠٢	٤,١١	٦,٣٢	٣,٤٢	٢,٤٠	٢,٣٦
ن = ٧٤	ع	١,٣٤	١,١٥	٢,٠٧	١,٢٥	٠,٧١	١,٣٢
١٦ سنة فأكثر	س̅	٣,٥٧	٣,٨٤	٥,٧٨	٣,٣٠	٢,١١	٢,٣٨
ن = ٣٧	ع	١,١٧	١,٤٨	٢,٢٧	١,٥٦	٠,٩٤	١,٣٢

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية، فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي متعدد المتغيرات (MANOVA) على مستويات الفئات الأربعة للخبرة التدريسية بوصفها متغيراً مستقلاً وبوصف الأداء على أبعاد الأداة الستة متغيرات تابعة. والجدول رقم (١٠) يبين نتائج هذا التحليل .

الجدول رقم (١٠)

نتائج تحليل التباين الأحادي متعدد المتغيرات للمقارنة بين معلمي التربية المهنية في درجة امتلاكهم للمهارات ا لمعرفية مأخوذة مجتمعة ومصنفين وفقاً للخبرة التدريسية

الأثر Effect	القيمة Value	ف F	درجة الحرارة الافتراضية Hypothetical df.	درجة الحرارة خطأ Error df.	مستوى الدلالة Significance
الدرجة العلمية ويلكس لامدا Wilks Lamabda	٠,٧٩٤	٢,٠٨	١٨,٠٠	٣١٤,٧٢	٠,٠٠٦

وقد دلت النتائج على أن هذه الفروق كانت ذات دلالة إحصائية على الأبعاد الستة للأداة مأخوذة مجتمعة على مستوى الدلالة α =٠١ر٠ وأظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي أحادي المتغير (انظر الجدول رقم ١١) على أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية α = ٠٥ر٠ التي تعزي للخبرة كانت في امتلاك معلمي التربية المهنية للمهارات المعرفية في مجال تأمين المستلزمات والصيانة.

الجدول رقم (١١)

نتائج تحليل التباين الأحادي أحادي المتغير للمقارنة بين معلمي التربية المهنية في امتلاكهم المهارات المعرفية لإدارة المشاغل المهنية مأخوذة منفردة مصنفين وفقاً للخبرة التدريسية

مصدر التباين	المهارات المعرفية					
	واجبات المعلم	ترتيب التجهيزات	تنظيم السجلات	تأمين المستلزمات	تنظيم العلاقات	ثقافة عامة
متوسط مجموع المربعات	٢,٤٩	٤,٩٢	٤,٥٢	١١,٢٠	١,٢٦	٠,٣٢
تباين الخطأ	١,٧٢	١,٩٣	٤,٢٨	٢,٠٥	٠,٨١	١,٦٢
قيمة (ف)	١,٤٥٣	٢,٥٤٥	١,٠٥٥	٥,٤٦٦*	١,٥٥٠	٠,١٩٨
مستوى الدلالة	٠,٢٢٩	٠,٠٥٨	٠,٣٧٠	٠,٠٠١	٠,٢٠٤	٠,٨٩٧

* ذات دلالة على مستوى (α< 0,05)

وباستخدام اختبار نيومان- كولز (Student-Newman-Keuls) للمقارنات البعدية، تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha <$ 0,05)، في امتلاك المهارات المعرفية لمجال تأمين المستلزمات والصيانة، بين المعلمين ذوي الخبرة من الفئة (٦–١٠) سنوات، وكل من المعلمين ذوي الخبرة من الفئة ١٦ سنة فأكثر والفئة (١١–١٥) سنة، ولصالح الفئتين الأخيرتين.

الجدول رقم (١٢)

نتائج اختبار نيومان-كولز للمقارنات البعدية لأثر الخبرة التدريسية على مجال تأمين المستلزمات والصيانة

فئات الخبرة التدريسية	سنوات (٦-١٠) ٢,٣٧	(٥) سنوات فأقل ٢,٧٦	سنة فأكثر ١٦ ٣,٣٠	(١١–١٥) سنة ٣,٤٢
(٦-١٠) سنوات	–	٠,٣٩	٠,٩٣*	١,٠٥*
(٥) سنوات فأقل				٠,٦٦
(١٦) سنة فأكثر				٠,١٢
(١١–١٥) سنة				

* ذات دلالة على مستوى ($\alpha <$ 0,05)

السؤال الخامس :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha <$ 0,05) في امتلاك المهارات المعرفية لإدارة المشاغل المهنية لدى المعلمين تعزى لدرجة كفاية مشاغلهم المهنية لمتطلبات مناهج التربية المهنية ؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لامتلاك معلمي التربية المهنية المهارات المعرفية في إدارة المشاغل المهنية وفقاً لدرجة كفاية المشاغل لمتطلبات مناهج التربية المهنية (انظر الجدول رقم ١٣).

الجدول رقم (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لامتلاك معلمي التربية المهنية المهارات المعرفية لإدارة المشاغل المهنية وفقاً لدرجة كفايتها لمتطلبات مناهج التربية المهنية

درجة الكفاية		المهارات المعرفية					
		واجبات المعلم	ترتيب التجهيزات	تنظيم السجلات	تأمين المستلزمات	تنظيم العلاقات	ثقافة عامة
كافية جداً	سَ	٣,٣٧	٣,٩٥	٦,٧٩	٣,٠٠	٢,١٦	٢,٣٧
ن = ١٩	ع	١,٣٨	١,٣٩	١,٧٨	١,٥٦	٠,٨٩	١,٠١
كافية	سَ	٣,٣٣	٣,٦٩	٦,٠٠	٢,٩٦	٢,٢٩	٢,٣٨
ن = ٥٢	ع	١,٤٢	١,٣٢	٢,٢٥	١,٥٣	٠,٨٢	١,٣١
متوسط	سَ	٢,٨٨	٣,٥٨	٥,٨٨	٢,٨٤	٢,٠٧	٢,٣٧
ن = ٤٣	ع	١,٢٦	١,٦٩	١,٨٤	١,٥٣	١,٠١	١,١٩
ضعيفة	سَ	٣,٢٨	٣,٩٦	٦,٠٨	٢,٨٨	٢,٢٨	٢,٤٤
ن = ٢٥	ع	١,٢١	١,٣١	١,٧٨	١,٣٦	٠,٨٩	١,٢٩
ضعيفة جداً	سَ	٣,١٢	٣,٦٩	٥,٧٣	٣,٠٨	٢,١١	٢,٧٣
ن = ٢٦٢	ع	١,٢٤	١,٢٢	٢,٤٩	١,٤٩	٠,٩٥	١,٤٦

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية وفقاً لمتغير درجة الكفاية، فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي متعدد المتغيرات (MANOVA) على مستويات درجات الكفاية الخمسة بوصفها متغيراً مستقلاً وبوصف الأداء على أبعاد الأداة الستة متغيرات تابعة. و الجدول (١٤) يبين نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (١٤)

نتائج تحليل التباين الأحادي متعدد المتغيرات للمقارنة بين معلمي التربية المهنية في درجة امتلاكهم للمهارات المعرفية مأخوذة مجتمعة مصنفين وفقاً لدرجة الكفاية

الأثر Effect	القيمة Value	ف F	درجة الحرارة الافتراضية Hypothetical df.	درجة الحرارة خطأ Error df.	مستوى الدلالة Significance
الدرجة العلمية ويلكس لامدا Wilks Lamabda	٠,٩٢١	٠,٥٣	٢٤,٠٠	٥٤١,٩٤٢	٠,٩٦٧

وقد دلت النتائج على أن هذه الفروق لم تكن ذات دلالة إحصائية على الأبعاد الستة للأداة مأخوذة مجتمعة. كما أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي أحادي المتغير

الجدول رقم (١٥)

نتائج تحليل التباين الأحادي أحادي المتغيرات للمقارنة بين معلمي التربية المهنية في امتلاكهم المهارات المعرفية لإدارة المشاغل المهنية مأخوذة منفردة ومصنفين وفقاً لدرجة الكفاية.

مصدر التباين	المهارات المعرفية					
	واجبات المعلم	ترتيب التجهيزات	تنظيم السجلات	تأمين المستلزمات	تنظيم العلاقات	ثقافة عامة
متوسط مجموع المربعات	١,٤٨	٠,٨٢	٣,٥٨	٠,٢٨	٠,٣٧	٠,٦٦
تباين الخطأ	١,٧٤	٢,٠٢	٤,٣٠	٢,٢٦	٠,٨٣	١,٦٢
قيمة (ف)	٠,٨٥٢	٠,٤٠٦	٠,٨٣١	٠,١٢٤	٠,٤٤٦	٠,٤٠٨
مستوى الدلالة	٠,٤٩٤	٠,٨٠٤	٠,٥٠٧	٠,٩٧٤	٠,٧٧٥	٠,٨٠٣

(انظر الجدول رقم ١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية يمكن أن تعزى لدرجة كفاية المشاغل لمتطلبات مناهج التربية المهنية، في امتلاك معلمي التربية المهنية المهارات المعرفية للعمل في المشاغل المهنية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) في أي من المهارات المعرفية الستة.

السؤال السادس: ما أبرز معوقات العمل في مشاغل التربية المهنية من وجهة نظر معلمي التربية المهنية؟

أظهرت نتائج المقابلة مع معلمي التربية المهنية أبرز معوقات العمل في مشاغل التربية المهنية كما يوضحها الجدول رقم (١٦) وفقاً لتكرار أهميتها ونسبها المئوية.

الجدول رقم (١٦)

التكرارات والنسب المئوية لأبرز معوقات العمل في مشاغل التربية المهنية

الرتبة	معوقات العمل في مشاغل التربية المهنية	التكرار	النسبة المئوية للتكرار
١	عدم كفاية العدد اليدوية اللازمة لتنفيذ المهارات	١٨	٪٩٠
٢	عدم كفاية الإمكانات المادية اللازمة لشراء المستلزمات (مواد مستهلكة)	١٦	٪٨٠
٣	كثرة أعباء معلم التربية المهنية والمسئولية المالية المترتبة عليه	١٥	٪٧٥
٤	عدم كفاية معرفة المعلم بجميع مجالات التربية المهنية والمهارات المتعلقة بها	١٤	٪٧٠
٥	ميل المعلم لإعطاء الحصة النظرية أكثر من ميله لإعطاء الحصة العملية وذلك تجنباً للمسئولية وبذل جهد إضافي	١٣	٪٦٥
٦	عدم توافر الكتاب المدرسي للصفوف من الثامن وحتى العاشر	١٢	٪٦٠
٧	عدم توافر الأداة اللازمة لتنفيذ المهارات المطلوبة	١١	٪٥٥
٨	كثرة عدد الطلاب في الشعبة الواحدة مقارنة باستيعاب المشغل	١٠	٪٥٠

تشير نتائج الجدول رقم (١٦) إلى أن معوقات العمل في مشاغل التربية المهنية قد تمثلت في ثمانية عوامل تراوحت النسبة المئوية لأهميتها بين ٩٠٪ إلى ٥٠٪ وكان من أبرزها عدم كفاية العدد اليدوية، والمواد المستهلكة، وكثرة أعباء معلم التربية المهنية، وعدم كفاية معرفة المعلم بجميع مجالات التربية المهنية.

ملخص النتائج ومناقشتها والمقترحات:

أظهرت استجابات معلمي التربية المهنية على أداة القياس الخاصة بامتلاكهم المهارات المعرفية للعمل في مشاغل التربية المهنية النتائج التالية:

١- درجة امتلاك معلمي التربية المهنية المهارات المعرفية اللازمة لإدارة مشاغل التربية المهنية كانت متدنية بصورتيها الإجمالية والتفصيلية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في امتلاك المعرفة اللازمة لإدارة مشاغل التربية المهنية ولصالح الذكور.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك المهارات المعرفية تعزى للدرجة العلمية ولصالح الدرجات العلمية العليا.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك المهارات المعرفية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية ولصالح الخبرات الطويلة.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك المهارات المعرفية يمكن أن تعزى لدرجة كفاية مشاغل التربية المهنية لمتطلبات مناهج التربية المهنية.

٦- عدم كفاية العدد اليدوية ومستلزمات العمل، وكثرة أعباء المعلم، وعدم كفايته المعرفية في جميع مجالات التربية المهنية كانت أبرز معوقات العمل في مشاغل التربية المهنية.

كان السؤال الرئيس لهذا البحث يدور حول مدى امتلاك معلمي التربية المهنية المهارات المعرفية اللازمة لإدارة مشاغل التربية المهنية وإدارتها. وأشارت نتائج الدراسة إلى تدنٍ كبير واضح في جميع المهارات المعرفية، حيث بلغت النسبة المئوية للمتوسط الحسابي لجميع المهارات ٥٦,٩٧٪. إن مثل هذا الافتقار المعرفي في إدارة مشاغل التربية المهنية يتسبب في تجميد كثير من الأنشطة العملية التي ينبغي أن تتم في مشاغل التربية المهنية، وأحياناً قد يتسبب في مزالق مالية أو إدارية للمعلم المشرف على مشغل التربية المهنية. وفوق ذلك كله، ما يعانيه مشرف مشغل التربية المهنية من حالة عدم الطمأنينة وعدم الركون إلى حسن سير العمل طوال العام الدراسي.

يرى الباحثان أن هذا التدني في امتلاك المهارات المعرفية، قد يكون مرده بصورة أساسية إلى عدم تأكيد إدارة المدرسة والإشراف المهني على الأدوار الأساسية والواجبات المنوطة بمعلم التربية المهنية المشرف على مشغل التربية المهنية. إضافة إلى ذلك، ربما يكون غياب نصوص واضحة من تعليمات خاصة بمشرف التربية المهنية سبباً في ذلك. ويرى الباحثان أيضاً، أن برامج إعداد معلمي التربية المهنية ربما تفتقر إلى تأكيد هذا الدور بصورة جيدة.

وبخصوص تميز الذكور من الإناث في امتلاك الجوانب المعرفية، فربما يعود ذلك إلى طبيعة الأنشطة المنوطة بكل من الجنسين. فالأنشطة المهنية التي يشرف عليها المعلمون الذكور (مثل أعمال النجارة والحدادة والزراعة) تتطلب إلماماً أكبر في المهارات المعرفية، وتسهم بصورة أكبر في اكتساب المهارات المعرفية الخاصة بإدارة المشاغل، مما هو عليه الحال

عند المعلمات. حيث إن معظم الأنشطة المهنية النسوية محصورة في أعمال إدارة المنزل.

أما فيما يتعلق بأثر الدرجة العلمية على امتلاك المهارات المعرفية، فيرى الباحثان أن الفروق يمكن أن تعزى إلى برامج الدراسة في مرحلتي الدبلوم المتوسط والبكالوريوس. حيث إن برامج الدبلوم المتوسط والبكالوريوس المتخصصة في إعداد معلمي التربية المهنية تعطي بعض الاهتمام للعمل في مشاغل التربية المهنية وإدارتها; في حين لا تهتم برامج التعليم الثانوي العام بهذا المجال.

وفيما يتعلق بأثر الخبرة التدريسية، فقد بدا واضحاً أثر الخبرة بصورة خاصة في مجال تأمين المستلزمات والصيانة. يرى الباحثان أن هذه النتيجة تبدو منطقية. فالمعلم ذو الخبرة الطويلة يكتسب هذه المهارة عن طريق المشتريات المدرسية سواء كانت خاصة بمشاغل التربية المهنية أو غيرها. ومن الواضح أن ممارسات المعلم ذي الخبرة الطويلة في مجال المشتريات وتأمين المستلزمات تكون أكثر في معظم الأحيان من المعلم ذي الخبرة التدريسية القليلة، وذلك بسبب العامل التراكمي للممارسة.

أما بخصوص درجة كفاية مشغل التربية المهنية لمتطلبات مناهج التربية المهنية، فلم تكن ذات أثر على امتلاك معلمي التربية المهنية للمهارات المعرفية، فقد كانت النتيجة عكس ما توقعه الباحثان. ويرى الباحثان أن السبب في ذلك قد يكون مرده، أنه بغض النظر عن حجم المشغل وتجهيزاته، فإن إدارة المشغل تتم بصورة روتينية وفق ما تمليه إدارة المدرسة; أو أن مشاغل التربية المهنية ليست مفعلة ولا يتم استخدامها بصورة تتناسب مع متطلبات مناهج التربية المهنية. وهذا في الوقت نفسه يشكل خطورة كبيرة على استخدام مشاغل التربية المهنية، وبالتالي على أهدافها المنصوص عليها في الخطوط العريضة لمناهج التربية المهنية.

وأما بخصوص معوقات العمل في مشاغل التربية المهنية، فإن النتائج تتفق مع المعطيات والواقع الذي يعيشه معلم التربية المهنية إلى حد كبير. فالتجهيزات المهنية ليست كافية، وفي بعض الحالات، لا تتناسب الأجهزة المتوافرة مع احتياجات الطلبة أو مع قدراتهم في التعامل معها; فكثير من تجهيزات المشاغل في المرحلة الأساسية ليست تعليمية، وتحتاج إلى كفاءات فنية متخصصة. إضافة إلى ذلك، فإن مخصصات الشراء لمشاغل التربية المهنية تصل إلى ١٥٪ فقط من ميزانية المدرسة. وهذه النسبة لا تغطي شراء بعض المستلزمات (أخشاب، صاج،

غراء، دهانات، وصلات...) إضافة إلى أعمال الصيانة. وبخصوص العبء المنوط بمعلم التربية المهنية، فإنه لا يعفى من أي مسئولية من المسئوليات والمهمات المنوطة بزملائه المعلمين. إضافة إلى ذلك، تبرز مسئوليات مالية إزاء مفقودات مشاغل التربية المهنية.

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:

أولاً : في مجال التدريب؛ ويتضمن عقد ورش عملية أو دورات قصيرة لمعلمي التربية المهنية في الآتي:

أ- للتعريف بأهمية مشاغل التربية المهنية وخصائصها، وكيفية تفعيل دورها في العملية التعليمية والتعلمية.

ب- للتدرب على إدارة المشاغل المهنية وتنظيم أوقات العمل فيها.

ج- للتدرب على عمل سجلات للأجهزة والأدوات وصيانتها وحمايتها من التلف.

د- للتدرب على عمل مستندات جرد وإدخال وإخراج وإتلاف وشطب للأجهزة والأدوات المستخدمة في مشاغل التربية المهنية.

ثانياً : في مجال الإشراف التربوي والإداري:

أ- المتابعة الميدانية لمعلمي التربية المهنية، وخاصة حديثي التعيين في المشاغل المهنية من قبل مشرفي مبحث التربية المهنية.

ب- تعريف معلم التربية المهنية بمسئولياته وواجباته الخاصة بالإشراف على مشاغل التربية المهنية والحديقة المدرسية من قبل إدارة المدرسة.

ج- تزويد معلم التربية المهنية بكراسة تحتوي على تعليمات خاصة بمشاغل التربية المهنية.

هـ- تخفيف العبء التدريسي لمعلم التربية المهنية وإعفائه من بعض الواجبات الأخرى (مثل المناوبة وتربية الصف).

ثالثاً : في مجال البحث التربوي:

أ- إجراء دراسات مماثلة في بقية محافظات المملكة الأردنية الهاشمية.

ب- الأخذ بعين الاعتبار عدم تعميم نتائج هذه الدراسة خارج مجتمعها.

ج- إجراء دراسات تربوية في مجال دور مشاغل التربية المهنية في اكتساب المهارات العلمية (مثل الملاحظة، القياس، الدقة، التجريب، ... وغيرها، وكذلك في مجال تنمية الميول وتطويرها.

المراجــع

أحمد، فرغلي جاد. (١٩٩٦). التربية المهنية في المنظور الإسلامي، **مجلة التربية (قطر)**، العدد (١١٧)، ٧٨-٩٢ .

حسن، محمد صديق محمد (إعداد وتحرير). (١٩٩٥). تنويع التعليم الثانوي: الدوافع والطموحات. **مجلة التربية**،(**قطر**) العدد (١١٥)، ٧٧-٦١ .

حمدان، محمد زياد .(١٩٨٠). **تقييم التعليم**: **أسسه وتطبيقاته**. بيروت، لبنان: دار العلم للملايين.

الخطيب، محمد .(١٩٩٥). **الأصول العامة للتعليم الفني والمهني**. (الجزء الثاني) الرياض، المملكة العربية ا لسعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج .

الطويل، هاني .(١٩٨٦). **الإدارة التربوية والسلوك المنظمي**. عمان-الأردن: مطبعة شقير وعكشة .

عبيد، مصطفى والعناتي، محمد .(١٩٩٥).**إدارة مشغل التربية المهنية,** ورقة عمل مقدمة إلى الحلقة الوطنية لرفع كفاية مشرفي ومعلمي التربية المهنية. عمان من ١٥- ١٩٩٥/٧/٢٠م.

عفيفي، محمد الهادي (١٩٩٠). **في أصول التربية، الأصول الفلسفية للتربية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عماد الدين، منى مؤتمن (ترجمة وتحرير). (١٩٩٧). التربية عام ٢٠٠٠، من منظور تكاملي/ شمولي : الغايات المرجوة. **مجلة التربية (قطر),** العدد (١٢٠)، ص ص (١٦٦- ١٧٦).

العناتي، محمد .(١٩٩٤). **إدارة وتنظيم المشاغل المهنية**. عمان- الأردن: وزارة التربية والتعليم، المديرية العامة للتدريب .

عودة، أحمد سليمان وملكاوي, فتحي حسن. (١٩٩٢). **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية (الطبعة الثانية)**. إربد، الأردن: مكتبة الكتاني.

القداح، محمد والعقيل، ممدوح .(١٩٩٥). **قيادة المشاغل التربوية**، عمان، الأردن: وزارة التربية والتعليم، برنامج تدريب الإداريين.

القريوتي، قاسم وزويلف، مهدي .(١٩٩٣م).**المفاهيم الحديثة في الإدارة: النظريات والوظائف**. عمان، الأردن: المكتبة الوطنية.

المصري، منذر .(١٩٨٢م). **الإشراف على برامج التدريب العملي**. بيروت، لبنان: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

__________ .(١٩٩٠م). **المعلم المهني، المركز العربي للتدريب المهني وإعداد المدربين.** عمان، الأردن: مكتب العمل العربي.

مطاوع، إبراهيم وحسن، أمينة. (١٩٨٢م). **الأصول الإدارية للتربية (الطبعة الأولى)**.جدة، المملكة العربية السعودية: دار الشروق.

وزارة التربية والتعليم .(١٩٨٨م). المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي. **رسالة المعلم**، (الأردن)، بديل العددين الثالث والرابع من المجلد التاسع والعشرون.

__________ .(١٩٩٥م). **التقرير الإحصائي السنوي التربوي.** عمان، الأردن: وزارة التربية والتعليم، مديرية التخطيط التربوي.

Ary, D, Jacobs, L. C.Ê & Razavieh, A. (1985). **Introduction to research in education** (3 rd ed). New York: CBS College Dublishing.

Doll, R. C. (1972). **Leadership to improve schools.** Ohio: Charles A. Dones Publishing.

Ferguson, G. A. (1971). **Statistical analysis in psychology and education** (3 rd ed). New york : Mc Grow - High Book Co.

Finch, C. R., & McGough, R. (1982). **Administering and supervising occupational education**. Englewood Cliffs, N. J. : ? ?

KimBrough, B., & Nunnery, Y. (1976). **Educational administration**. New York : MacMillan Publishing Co.

Terence, R., Mitchell, & James R. L., Jr. (1988). **People in organizations**: McGraw-Hill International Editions.

الملحق رقم (١)

امتلاك معلمي التربية المهنية المهارات المعرفية لإدارة مشاغل التربية المهنية.

أخي المعلم، أختي المعلمة:

بين يديك استبانة خاصة بإدارة مشغل التربية المهنية، أرجو الإجابة عن فقرات الاستبانة حسب معرفتك أو قناعتك الشخصية، علماً أن إجابتك عن فقرات الاستبانة ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

وتقبلوا فائق الشكر

الباحثان
د. غازي رواقة
د. حسن الطعاني

معلومات عامة

١. **النوع:**

☐ ذكر ☐ أنثى

٢. **المؤهل العلمي:-**

☐ ثانوية عامة ☐ دبلوم كلية مجتمع

☐ بكالوريوس / تأهيل تربوي ☐ أعلى من بكالوريوس

٣- **سنوات الخبرة:-**

☐ (٥٠) سنوات ☐ (٦-١) سنوات

☐ (١١-١٥) سنة ☐ (١٦ سنة فأكثر).

٤- **مشغل التربية المهنية في مدرستك يحقق متطلبات منهاج التربية المهنية بصورة:**

☐ كافية جداً ☐ كافية ☐ متوسطة

☐ ضعيفة ☐ ضعيفة جداً

١- تترواح مساحة مشاغل التربية المهنية في مدارس وزارة التربية والتعليم:
أ. (٣٠٠٢٥٠)م٢ ب. (٢٠٠١٥٠)قدم٢ ج. (٢٠٠١٠٠)م٢ د. لا شيء مما ذكر.

٢- تبلغ نسبة المدارس الحكومية المجهزة بمشاغل تربية مهنية:
أ. ٢٥٪ ب. ٥٠٪ ج. ٧٥٪ د. ٨٠٪

٣- صممت مشاغل التربية المهنية في المدارس الحكومية لتخدم:
أ. مجالات محددة ب. مجالات متنوعة ج. مجالات متخصصة د. جميع الأنشطة اللامنهجية.

٤- الحد الأدنى لمساحة الحديقة المدرسية المناسبة لتنفيذ منهاج التربية المهنية:
أ. ٠,٥ دونم ب. ٥٠٠قدم٢ ج. ٠,٢٥ دونم د. دونم واحد.

٥- من مسئوليات معلم مشغل التربية المهنية ما يلي:
أ. توجيه أعمال الطلبة ب. تنسيق أعمال الطلبة بما يناسب التجهيزات والمواد المتوافرة.
ج. دراسة مخططات المشاغل د. إكساب التلاميذ مهارات عقلية.
هـ. (أ، ب، جـ، د).

٦- من المهارات اللازم إتقانها من قبل معلم مشغل التربية المهنية:
أ. جمع تبرعات للمشغل. ب. تصميم مخططات المشاغل.
ج. دراسة مخططات المشاغل. د. تسويق وبيع منتجات الطلبة.

٧- إذا كان مشغل التربية المهنية أو تجهيزاته لا تستوعب الطلبة فعلى معلم المشغل أن:
أ. يكتفي بالجوانب النظرية. ب. يكتفي بشرح المهارة العملية.
ج. يعرض المشكلة على مدير المدرسة. د. يبرمج لزيارات ميدانية خارج المدرسة.

٨- من الأعمال التي يقوم بها معلم التربية المهنية:
أ. المشاركة في الإعداد للمعرض السنوي. ب. العناية بالحديقة المدرسية.
ج. الاحتفاظ بسجلات للأجهزة والمواد في المشغل. د. (أ، ب، ج)

٩- عدد الطلبة الذين يتم تدريبهم في الفترة الواحدة في مشغل التربية المهنية كما هو معروف دولياً:
أ. (٥٤) ب. (١٠٨) ج. (١٧١٥) د. (٢٥٢٠).

١٠- أي الأتي ليس من واجبات معلم مشغل التربية المهنية.
أ. عمل مستندات إدخال المواد أو شطبها ب. وضع برنامج لأعمال الصيانة للبيئة المدرسية
ج. السماح بإخراج الأجهزة والمواد خارج المدرسة د. المحافظة على جاهزية المشغل لأعمال الطلاب.

١١- يرتبط توزيع التجهيزات في مشغل التربية المهنية بما يلي:
أ. تصميم المشغل. ب. جنس المدرسة (ذكور، إناث) ج. (أ، ب) د. حجم المدرسة.

١٢- يقصد بـ«محطات العمل» في مشغل التربية المهنية:
أ. الفترات الزمنية لإنتاج العمل ب. مواقع الطلبة على طاولات العمل.
ج. أقسام العمل التخصصية د. محطات على جاهزية المشغل لأعمال الطلاب.

١٣- من الأفضل لمعلم مشغل التربية المهنية أن يتعامل مع الأجهزة والأدوات في المشغل على النحو التالي:
١. يحفظها على رفوف مشغل التربية المهنية.
ب. يحفظها في خزائن مقفلة ويحتفظ بقوائم محتوياتها.
ج. يحفظها في خزائن مفتوحة لتسهيل استخدامها.
د. يوزعها على الطلبة وتبقى في حوزتهم طوال العام الدراسي.

١٤- لتنفيذ تمرين عملي أمام الطلبة، يعمل معلم المشغل ما يلي:
أ. يحضر الطلبة إلى المشغل ويطلب منهم تجهيز الأدوات والمواد اللازمة للعمل.
ب. يحضر الطلبة إلى المشغل ويطلب من أحدهم تجهيز الأدوات والمواد اللازمة للعمل.
ج. يحضر الطلبة إلى المشغل بعد أن يقوم بنفسه مسبقاً بتجهيز الأدوات والمواد اللازمة للعمل.
د. يحضر الطلبة إلى المشغل وبعدها يقوم بنفسه مسبقاً بتجهيز الأدوات اللازمة للعمل.

١٥- بعد انتهاء الطلبة من العمل في المشغل، يقوم معلم المشغل بما يلي:
أ. يطلب منهم الذهاب إلى صفهم ويقوم بنفسه بإعادة الأدوات والمواد إلى مواقعها.
ب. يطلب من الطلاب التأكد من وجود جميع أدوات التمرين وترتيبها على الطاولة ثم يصرفهم إلى الصف.
ج. يطلب من الطلاب تسليمه أدوات التمرين ويعيدها إلى الخزائن بنفسه.
د. (ب، ج) على التوالي.

١٦- تقدر المساحة اللازمة للطالب الواحد في مشغل التربية المهنية ما يلي:
أ. (١٠٨)م٢ ب. (٣٢)م٢ ج. (٤٢)م٢ د. (٦٤)م٢.

١٧- توفير السلامة والأمن للطلبة في مشغل التربية المهنية على النحو التالي:
أ. تنظيم حركة المواد في المشغل ب. تنظيم حركة الأفراد في المشغل.
ج. توفير مساحات حرة عند المداخل والمخارج في المشغل د. (أ، ب، ج) هـ. (ب،ج).

١٨- أي السجلات الآتية تخص معلم مشغل التربية المهنية:
أ. سجل اللوازم والأثاث ب. سجل الأعمال الإنتاجية ج. السجل التدريبي للطلبة
د. فقط (أ، ج) هـ. (أ، ب، ج).

١٩- يشمل سجل اللوازم والأثاث لمشغل التربية المهنية:
أ. تاريخ التسلم ب. رقم مستند الإدخال أو الإخراج ج. الكمية المتسلمة
د. الرصيد هـ. السعر الرسمي و. السعر التجاري
ز. (أ، ب، ج، د، هـ، و) ح. (أ، ب، ج، د).

٢٠- يستخدم سجل اللوازم والأثاث في مشاغل التربية المهنية:
أ. عند تسلم أدوات أو أثاث جديد ب. عند شطب اللوازم أو إتلافها
ج. عند إجراء الجرد السنوي د. عند التدقيق الفجائي
هـ. (أ، ب، ج، د) و. فقط (أ، ب).

٢١- لتصحيح أي بند كتب خطأً في سجلات اللوازم والأثاث يتم ما يلي:
أ. يشطب البند بحبر الطمس وتعاد كتابته.
ب. يشطب البند بالقلم نفسه الذي كتب به البند وتعاد كتابته.
ج. يشطب البند بحبر الطمس وتعاد كتابته ويوقع المعلم بجانبه.
د. ليس صحيحاً ما ذكر في (أ أو ب أو ج).

٢٢- يهدف سجل الأعمال الإنتاجية في مشاغل التربية المهنية إلى معرفة.
أ. أكثر الطلبة شراء لمنتجات مشغل التربية المهنية.
ب. قدرة مشاغل التربية المهنية على تغطية جزء من نفقاتها.
ج. أكثر الأعمال الإنتاجية جودة.
د. أكثر الطلاب كفاءة في العمل الإنتاجي.

٢٣- أي الآتي ليس من بيانات سجل الأعمال الإنتاجية المستخدم في مشاغل التربية المهنية:
أ. اسم الطالب المتدرب.
ب. الجهة المستفيدة من الشراء.
ج. الكلفة الإجمالية.
د. وصف العمل (المشغول).

٢٤- يستخدم السجل التدريبي للطلبة في مشغل التربية المهنية لمعرفة:
أ. الأعمال والتمارين التي نفذها كل طالب.
ب. ما وصل إليه كل طالب في عملية التدريب.
ج. ما يجب أن ينفذه كل طالب متدرب.
د. (أ، ب، ج).

٢٥- يتم تقسيم الطلبة إلى مجموعات تتوزع على محطات العمل في مشغل التربية المهنية ويكون عدد الطلبة في المجموعة الواحدة:
أ. (٨-١٠) ب. (١-٢) ج. (٤-٦) د. (١٠-١٥).

٢٦- يحتوي السجل التدريبي في مشغل التربية المهنية على البيانات التالية:
أ. اسم الطالب ب. الأجهزة والأدوات المستخدمة ج. المهارات التدريبية.
د. وصف العمل هـ. (أ، ج) و. (أ، ب، ج).

٢٧- تعرف بطاقة التمرين المستخدمة في مشغل التربية المهنية على أنها :

أ. بطاقة شخصية خاصة بكل طالب ليسمح له بدخول مشغل التربية المهنية.

ب. بطاقة مصنوعة من الكرتون أو القماش يكتب عليها اسم الطالب المتدرب وتوضع على صدره.
ج. بطاقة مصنوعة من الكرتون يكتب عليها خطوات تنفيذ العمل يستخدمها الطالب أثناء التمرين دون تدخل كبير من المعلم.
د. بطاقة مصنوعة من الورق أو الكرتون تثبت تنفيذ الطالب المتدرب للعمل المطلوب منه.

٢٨- تحتوي بطاقة تشغيل الآلة البيانات الآتية:
أ. مواصفات الآلة ب. تاريخ تسلمها والإصلاحات التي تمت عليها
ج. خطوات تشغيل الآلة د. بلد المنشأ للآلة
هـ. تكلفة تشغيل الآلة في الساعة الواحدة و.(أ، ب، ج) ز.(أ، ب، ج، د، هـ).

٢٩- من واجبات معلم مشغل التربية المهنية في نهاية العام الدراسي أن :
أ. يحدد بنفسه أنواع وكميات المواد والتجهيزات اللازمة للمشغل للعام القادم.
ب. يطلب من مدير المدرسة أن يزور المشغل ويحدد فقط أنواع المواد والتجهيزات اللازمة للعام القادم.
ج. يحدد بنفسه أنواع المواد والتجهيزات اللازمة للعام القادم ويطلب من مدير المدرسة تحديد الكميات المطلوبة.
د. يطلب من مشرف التربية المهنية أن يحدد أنواع وكميات المواد والتجهيزات اللازمة للمشغل للعام القادم.

٣٠- من واجبات معلم مشغل التربية المهنية في نهاية العام الدراسي أن:
أ. يعد قوائم بالعدد والأدوات والتجهيزات التالفة وتقديمها للشطب أو الإتلاف.
ب. تأمين الصيانة اللازمة وقطع الغيار للأجهزة.
ج. إعداد قوائم بالعدد والأدوات والأجهزة اللازمة كبديل للأشياء المتلفة.
د. تحديد أولويات الشراء في ضوء المخصصات الواردة في الميزانية.
هـ. (أ، ج) فقط.
و. (أ، ب، ج، د).

٣١- مصادر مستلزمات التدريب في مشاغل التربية المهنية هي:
أ. الموازنة عن طريق الوزارة ب. التبرعات المدرسية ج. البيئة المحلية
د. منتجات الحديقة المدرسية هـ. (ب، ج) فقط. و. (أ، ب، ج، د)

٣٢- صيانة تجهيزات مشغل التربية المهنية تشمل :
أ. تنظيف الأجهزة ب. تزييت وتشحيم الأجهزة ج. شحذ الأدوات القاطعة
د. (أ،ب، ج) هـ. (ب، ج) فقط.

٣٣- أي الإجراءات الآتية تسهل عملية الصيانة في مشغل التربية المهنية:
أ. إدراج الصيانة في الخطة السنوية التي يعدها معلم المشغل.

ب. برمجة بعض أعمال الصيانة في التدريب العملي للطلبة.
ج. المشاركة في دورات تدريبية خاصة بالصيانة.
د. استخدام بطاقة تشغيل الآلة.
هـ. (أ، ب، ج) فقط.
و. (أ، ب، ج، د).

٣٤- الطالب المتدرب في مشغل التربية المهنية:
أ. لا يجوز إشراكه في إدارة المشغل.
ب. يشارك في تنظيم المستودعات وترتيبها.
ج. يشارك في إعادة العدد والأدوات وتنظيف أماكن العمل.
د. يشارك في التحضير للتدريبات العملية.
هـ. يشارك في أعمال الصيانة الوقائية للأدوات والأجهزة.
و. (ب، ج، د، هـ).

٣٥- أي مما يلي صحيح:
أ. لا يجوز لمعلم المشغل تخصيص جزء من مشغله لعرض المميز من منتجات الطلبة.
ب. يجوز لمعلم المشغل تخصيص جزء من مشغله لعرض المميز من منتجات الطلبة
ج. لا يجوز لمعلم المشغل تخصيص جزء من مشغله لعرض أي عمل من أعمال الطلبة.

٣٦. لتسهيل التعامل مع حديقة المدرسة يعمل معلم التربية المهنية ما يلي:
أ. يتعاون مع زملائه من المعلمين.
ب. تخصيص جزء من الحديقة لكل شعبة.
ج. وضع برنامج مناوبة للطلبة للعناية بالحديقة.
د. تقسيم الحديقة إلى أنواع مختلفة من الزراعة.
هـ. (أ، ب، ج، د)
و. (ب، د) فقط.

الملحق رقم (٢)

المهارات المعرفية للعمل في مشاغل التربية المهنية وأرقام فقراتها في استبانة الدراسة

مجال المهارة	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
واجبات المعلم	٥	٥، ٦، ٧، ٨، ١٠
ترتيب التجهيزات	٧	١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧
تنظيم السجلات	١٦	١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨
تأمين المستلزمات والصيانة	٥	٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣
تنظيم العلاقات	٣	٣٤، ٣٥، ٣٦
ثقافة عامة	٥	١، ٢، ٣، ٤، ٩
المجموع	٢٣	

الطرائق والوسائل التعليمية/ التعلمية الشائعة الاستخدام لدى مدرسي التاريخ في المرحلة الإعدادية بمحافظة نينوى بالعراق

د. فاضل خليل إبراهيم
رئيس فرع العلوم التربوية والنفسية
كلية المعلمين / جامعة الموصل

فائــز محمد داؤد
مساعد باحث
جامعة الموصل

94
المجلد 2 العدد 2 يونيـــو 2001

الطرائق والوسائل التعليمية /التعلمية الشائعة الاستخدام لدى مدرسي التاريخ في المرحلة الإعدادية بمحافظة نينوى بالعراق

د. فاضل خليل ابراهيم
رئيس فرع العلوم التربوية والنفسية
كلية المعلمين / جامعة الموصل

فائــز محمد داؤد
مساعد باحث
جامعة الموصل

ملخص البحث

استهدف البحث التعرف على الطرائق والوسائل التعليمية /التعلمية الشائعة الاستخدام لدى مدرسي التاريخ في المرحلة الإعدادية بمحافظة نينوى بالعراق. وصيغت في ضوء هذا الهدف عشر فرضيات تناولت متغيرات الجنس (ذكور- إناث) والاختصاص (تاريخ - جغرافية) والكلية(آداب - تربية) والخبرة (قصيرة - طويلة) والدورات التدريبية (مشارك - غير مشارك).

تكونت العينة من ستين مدرساً ومدرسة، واستخدم الاستبانة أداة للبحث والذي اشتمل على ثلاثة أقسام وخمسٍ وأربعين فقرة، وزود بمقياس رباعي يتدرج وفقاً لما يأتي : دائماً – أحياناً– نادراً – لا أستخدمها، وتم اعتماد الوسط المرجح والاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون وسائل إحصائية.

توصل البحث إلى أن طرائق التعليم والتعلم الأكثر شيوعاً هي طرائق الاستجواب والمناقشة والمحاضرة على التوالي، وتليها في الاستخدام طريقتا حل المشكلات والوحدات.

أما بالنسبة للوسائل التعليمية/ التعلمية فتشير النتائج إلى اعتماد أفراد العينة بالدرجة الأساس على الكتاب المدرسي ثم السبورة والخرائط التاريخية بالتعاقب.

وبعد التحقق من فرضيات البحث تبين الآتي :

١- لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المدرسين لطرائق التعليم والتعلم وفق متغيرات الجنس والكلية والدورات التدريبية والخبرة، بينما ظهرت تلك الفروق في متغير الاختصاص وفي طريقتين تدريسيتين هما المناقشة والتعيينات.

٢- ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الوسائل التعليمية التعلمية في متغير

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠١/٣/٢٥م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠١/٩/١٠م

الجنس، وكانت الفروق لمصلحة الذكور في وسيلتين فقط هما السبورة والكتاب المدرسي، ولمصلحة الإناث قي وسيلتين أيضا هما الزيارات الميدانية والمصورات. و لم تظهر تلك الفروق في بقية الوسائل التعليمية.

٣- لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المدرسين للوسائل التعليمية في متغيرات الاختصاص والكلية والخبرة، بينما ظهرت الفروق في متغير الدورات التدريبية في ثلاث وسائل تعليمية فقط (المصادر الأصلية والأفلام والزيارات) ولمصلحة غير المشاركين في تلك الدورات.

ووفقا لنتائج البحث تم تقديم جملة من التوصيات والمقترحات.

المجلد 2 العدد 2 يونيــــو 2001

Teaching Methods and Teaching Aids Commonly Used by The History Teachers in The Praparatory Schools in Ninevah Governarate in Iraq

By

Dr. Fadhil Khalid Ibrahim
Head of Educational and
Psychological Branch
College of Teachers
University of Mosul
Mosul - Iraq

Faiz Mohammed Dawood
Teaching Assistant
College of Teachers
Univeristy of Mosul
Mosul - Iraq

Abstract

The research aims at examining the methods of teaching and teaching aids commonly used by teachers of history in the preparatory Schools in Ninevah Governorate in Iraq.

The sample of this study consists of (90) teachers. The instrument of the research was a questionaire including (45) items The responses to each range between: always to sometimes - rarely - I don't use it. The weighted means , the T-test and Pearson's coefficient were the statistical tools used in the data analysis.

The findings indicate that the more commonly used teaching methods were questioning and answering , discussion and lecture methods and then the methods of problem solving and teaching units.

With regards to the teaching aids, the results indicate the scarcity of using modern aids and technology. The major reliance has been on the blackboard, the text book and the historical maps as teaching aids.

The results show that the female teachers use the textbook more than the males, while the males use the blackboard more than the females. There has also been statistical differences among the males and females due to the field of study

(History-Geography) in the method of discussion. The differences have been in favour of the history teachers.

The finding revealed statistical differences among the teachers graduating from Colleges of Arts and Education in using the method of problems solving, and the differences have been in favour of the graduates of the College of Education. In addition to that, findings indicate statistical differences between the participants and non- participants in the in-service courses in using three teaching aids: sources, films and visits. These differences were in favour of non-participonts.

In the light of the results, recommendations and suggestions have been introduced.

خلفية البحث:

تعد الطرائق والوسائل التعليمية / التعلمية عنصرين أساسيين من عناصر العملية التعليمية، ولهما صلة وطيدة بأهداف المنهج الدراسي ومحتواه، وهي تتضمن تفاعلات مختلفة بين الطلبة والمدرسين والمواد التعليمية.

إن اختيار طرائق التعليم والتعلم المناسبة لدرس التاريخ يتوقف على معرفة المدرس، ومهاراته، ومؤهلاته (Steele, 1976)، وينبغي للمدرس، كما يشير (كروكل) (Crookal, 1972) أن يسعى دائماً إلى فهم ذهنية الطلبة وطبيعة تفكيرهم، وأي الطرائق والوسائل التعليمية الملائمة لهم. ويؤكد (ميس) (Mays, 1974) أنه ينبغي لمدرس التاريخ أن يعلم بأن نجاح أية طريقة في التدريس يستند، بشكل كبير إلى العلاقة الطيبة مع طلبة الصف، فإن لم يتحقق ذلك، فلا يكتب لهذه الطريقة النجاح مهما كانت جذابة أو معاصرة.

ولطريقة التعليم والتعلم أهمية واضحة في ترجمة أهداف منهج التاريخ إلى المفاهيم والاتجاهات والقيم التي يسعى إلى تحقيقها ذلك المنهج، علاوة على أنها تدخل في نجاح المدرس أو فشله في تأدية رسالته التربوية (الأمين، ١٩٩٠). فضلاً عن أن الطريقة لها تأثير فعال في ميول الطلبة نحو مادة التاريخ سلباً أو إيجاباً.

إن التقليل من أهمية إلمام المدرس بطرائق التعليم والتعلم مسألة خاطئة، إذ إن التمكن من المادة التاريخية وحفظ الحقائق والأحداث لا يكفى لعرضها بشكل سليم، لذا قيل : "إن التمكن من العلم شيء والقدرة على تدريسه شيء آخر" (السيد، ١٩٦٢).

وتدعو الاتجاهات المعاصرة في تدريس التاريخ إلى إعطاء مساحة أكبر للمهارات التي ينبغي تنميتها في ذهن الطالب، تلك المهارات المتمثلة بتعزيز قدرة الطالب على التحليل والاستنباط وإصدار الأحكام والتقويم فضلاً عن مهارات الاتصال والترجمة والقدرة على تذكر الأحداث واستخدام المصطلحات التاريخية (إبراهيم ١٩٩٧)، ويمكن لمدرسي التاريخ تنمية هذه المهارات لدى الطلبة بالاعتماد على طرائق التعليم المعاصرة، كطرائق الاستقصاء، وحل المشكلات، والتعلم التعاوني، والتعلم الفردي ودورة التعلّم، والعمل الميداني، والحقائب والرزم التعليمية، إلى جانب الطرائق التقليدية كالمحاضرة والقصة والاستجواب والمناقشة (Ibrahim, 1990).

إن التنفيذ الفعال لطرائق التعليم المذكورة آنفا، يتطلب استخدام وسائل تعليمية تعلمية

مناسبة لكل طريقة، وذلك لما للوسائل التعليمية من أهمية في استثارة اهتمام الطالب وإشباع حاجته للتعلم و إثراء مجالات الخبرة لديه، كما أنها تساهم في تنمية قدرته على التأمل ودقة الملاحظة واتباع التفكير العلمي للوصول إلى حل المشكلات. علاوة على أن الوسائل التعليمية/ التعلمية تساعد المدرس على تنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين الطلبة (الحيلة ٢٠٠٠). ويرى ستيفنس (Stephens,1974)، أن الوسائل التعليمية/ التعلمية يمكن أن تضيف بعداً آخر ومثيراً لدراسة التاريخ، فهي تعطي فهماً أكثر عمقاً للحدث التاريخي مقارنة بالعرض اللفظي لذلك الحدث، ويمكن أن تثير بعض الفرضيات أو الأفكار مادة للنقاش بين المدرس وطلبته.

وحول ماهية الوسائل التعليمية/ التعلمية التي يمكن استخدامها في تدريس التاريخ، يقرر (مايس) (Mays, 1974) أن الصور وشرائح الأفلام والتلفزيون والأفلام السينمائية يمكن أن تساهم في جعل المعرفة التاريخية، معرفة حقيقية ودقيقة، من خلال مساعدة الطلبة على تذكر الحقائق التاريخية وتنمية الحس الزمني والخيال التصوري لديهم تحقيقاً لمفهومي التقمص والتعاطف الضروريين لاستيعاب الطلبة لمادة التاريخ. وتلعب المصادر الأولية دوراً مهماً في إقناع الطلبة بحقيقة وجود التاريخ من خلال إطلاعهم على الوثائق والمخطوطات والكتب والصحف والرسائل واللقط الأثرية والأسلحة والقلاع والحصون. ويعد الكتاب المدرسي واللوح الطباشيري والخرائط واللوحات الزمنية وسائل تعليمية أساسية في تدريس التاريخ (Blyth, 1982).

وقد حدد نظام المدارس الثانوية في العراق رقم (٢) لسنة ١٩٧٧ الإطار العام لما ينبغي أن تكون عليه الطرائق والوسائل التعليمية التعلمية في هذه المرحلة الدراسية، فقد دعا المدرسين إلى :

أولاً: تطوير طرائق التدريس وتكييفها لتلائم نوع النشاط التربوي وطبيعة موضوعات الدراسة، وتعدد قدرات الطلاب وتنوع ميولهم، والاعتماد على استثمار نشاطهم الذاتي، والخلاص من أساليب التلقين والاستذكار الآلي ومتابعة الاتجاهات الحديثة ونواحي التجديد في طرائق التدريس.

ثانياً: توفير الوسائل التعليمية، وصنع بعض نماذجها بمساهمة الطلاب، وتتبع الأساليب السليمة في حسن استخدام تلك الوسائل وتكييفها لموضوعات الدراسة

ولمستويات الطلاب وحاجاتهم (وزارة التربية، ١٩٧٧، ص ٨١).

وميدانياً، أجريت عدد من الدراسات، فاحصةً واقع الطرائق والوسائل التعليمية التعلمية المستخدمة في تدريس مادة التاريخ، فقد أجرى (الأمين ,١٩٧٤) دراسة مسحية للوسائل التعليمية لمادة التاريخ في عدد من المدارس المتوسطة في بغداد، وتوصلت الدراسة إلى أن الوسائل التعليمية في مدارس عينة البحث ملائمة للاستخدام الصفي ولكنها قليلة جداً في عددها، وخاصة بالنسبة للخرائط والأطالس والمطبوعات التاريخية، فضلاً عن افتقار المدارس للخطوط واللوحات الزمنية والصور والأفلام التاريخية، وانتهت الدراسة إلى القول إن ذلك الوضع مدعاة إلى هيمنة الطريقة اللفظية - الاستظهارية في تدريس مادة التاريخ.

وتوصل إبراهيم (Ibrahim, 1990) في دراسة له عن تقويم عملية تدريس التاريخ في معاهد المعلمين في العراق، إلى أن طريقة المحاضرة التقليدية المتداخلة مع الأسئلة والأجوبة وقليل من المناقشة العرضية هي من أكثر طرائق التدريس الشائعة الاستخدام لدى مدرسي التاريخ. أما الوسائل التعليمية، فكانت محدودة الاستخدام وغير ملائمة لطبيعة المادة ذاتها، ولا تساعد في تنمية المهارات التاريخية لدى الطلبة.

وأشار (السامرائي، ١٩٩٤) إلى أن المناهج والأساليب والطرائق التدريسية في المؤسسات التعليمية في العراق وعلى اختلاف مراحلها غير مكرسة لتنمية قدرات الطلبة على التفكير الناقد في مادة التاريخ.

وأكد (الجبر، ١٩٩٤) في دراسته عن واقع تدريس الجغرافية في المدارس الثانوية للبنين بالمملكة العربية السعودية أن أكثر الطرائق استخداماً طريقتا المناقشة والإلقاء، وأن أقل الطرائق استخداماً هي المشروعات والتعليم المبرمج والتعيينات أما الوسائل التعليمية فإن استخدامها يتم بدرجة محدودة جدا " وتتركز حول وسيلتين هما الخرائط المتنوعة وأجهزة التلفزيون.

ولاحظ (العمايرة، ١٩٩٨) أن هناك تركيزاً على الطرائق التقليدية في الدراسات الاجتماعية في الصف التاسع الأساسي في الأردن واستخدام لايذكر للطرائق التي تثير التفكير الناقد لدى التلاميذ. وأوضح العجاجي (١٤١٨هـ/١٩٩٨) في دراسته أن طريقة المناقشة هي الأكثر شيوعاً بين معلمي المواد الاجتماعية في مدارس المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، التي كان يمارسها (غالباً). أكثر من ٧٢٪ من أفراد العينة، وتلتها طريقة

القصة، ثم الاستقصاء، في حين كانت الطرائق الأقل استخداما هي طريقة الوحدات، وتليها طريقة التعيينات.

ومن الدراسات الأجنبية التي أجريت في هذا المضمار دراسة (سويفت وجاكسون) (Jackson, and Swift, 1987) اللذيّن أكدا أن أغلبية المعلمين يستخدمون الأسلوب اللفظي القصصي في تدريس التاريخ. وأن الوسائل التعليمية/ الأكثر شيوعاً بينهم هي الصور والخرائط، والتلفزيون، والفيديو، والأفلام السينمائية، والمخططات، والمصادر الأولية على التوالي. بينما كانت الوسائل الأقل استخداماً هي بالتعاقب الشرائح، والنماذج، والمسجلات، والحاسوب.

وتوصل (ميكي) (Mckee, 1988) لدى مقابلته لمدرسي التاريخ في سبع مدارس عليا في أمريكا، إلى أن المعلمين بالرغم من إيمانهم الشخصي بأن دراسة التاريخ الأمريكي تتضمن تكوين أسئلة نقدية وشكلية إلا أن تعليمهم في الصف يهيمن عليه استدعاء الحقائق وتذكرها. ولاحظ (ملتون) (Milton, 1993) في دراسته حول تحسين مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع في مادة تاريخ العالم أن الطلبة يقضون وقتاً في حفظ وتذكر المحتوى أكثر من الوقت الذي يقضونه في التحليل والتركيب أو التقويم.

مشكلة البحث وأهميته:

وفقا لخلفية البحث وما تم عرضه من أفكار نظرية ودراسات ميدانية يتبين مسألتان مهمتان الأولى أن ثمة إقرارا واضحا من قبل التربويين لدور الطرائق والوسائل التعليمية/ التعلمية في تكوين بيئة تعلمية فعّالة تساهم في تقديم المعرفة التاريخية للطلبة على وفق الأهداف المنشودة لتدريس مادة التاريخ في مراحل التعليم العام، وخاصة تلك التي تجعل من الطالب محوراً لعملية التعلّم؛ أما المسألة الثانية، فإن النتائج التي تعكسها الأبحاث الميدانية لم تأت (غالباً) بمستوى التطلعات النظرية أو في الضد منها أحياناً، إذ إن جل الدراسات التي تم عرضها أنفاً أوضحت أن ما هو مستخدم من طرائق ووسائل تعليمية تعلمية يكاد يكون من النمط التقليدي والمحدود.

لقد دفع هذا الموقف الباحثين إلى سبر غور هذه الظاهرة وكشف حقيقتها في الواقع الميداني من خلال التعرف على ما هو شائع بين مدرسي التاريخ من طرائق ووسائل تعليمية/ تعلمية في تدريس مادتهم في المدارس الإعدادية في محافظة (نينوى)، فتشكلت مشكلة

البحث الحالي في ذهن الباحثين، ومما شجعهما على اختيار هذه المشكلة ودراستها ميدانياً أنها لم تبحث سابقاً على النطاق المحلي، وأن أغلب الدراسات في ميدان طرائق التعليم والتعلم قد تركزت في الجانب التجريبي، وثمة سبب ثالث كان وراء اختيار موضوع البحث هو ما لاحظه الباحثان من قلة دافعية الطلاب نحو دراسة مادة التاريخ وضعف ميلهم نحوها. لذا فإن أهمية البحث الحالي تكمن في ضرورة إدراك مدرسي التاريخ لما يستخدمونه من طرائق ووسائل تعليمية/ تعلمية في تدريس مادتهم وتبصيرهم بتلك الطرائق والوسائل التي يتعين عليهم استخدامها في ظل المستحدثات التربوية المعاصرة. ومن المتوقع أن يعود البحث بالفائدة على مدرسي المواد الاجتماعية ومشرفيها في وزارة التربية والمديريات العامة للتربية في المحافظات، وكذلك الباحثين في ميدان طرائق تدريس التاريخ.

هدف البحث وأسئلته:

يهدف البحث إلى التعرف على الطرائق والوسائل التعليمية التعلمية الشائعة الاستخدام لدى مدرسي التاريخ في المرحلة الإعدادية بمحافظة (نينوى) بالعراق.

وبالتحديد يحاول الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١- ما طرائق التعليم والتعلم الشائعة الاستخدام لدى مدرسي التاريخ في المرحلة الإعدادية بمحافظة (نينوى) بالعراق؟

٢- ما الوسائل التعليمية/ التعلمية الشائعة الاستخدام لدى مدرسي التاريخ في المرحلة الإعدادية بمحافظة (نينوى) بالعراق؟

فرضيات البحث:

في ضوء هدف البحث وأسئلته يمكن صياغة الفرضيات الآتية:

أولا: الفرضيات المتصلة بطرائق التعليم والتعلم:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المدرسين ومتوسط استجابات المدرسات في استخدامهم لطرائق التعليم والتعلم في مادة التاريخ.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المدرسين في اختصاص التاريخ ومتوسط استجابات المدرسين في اختصاص الجغرافية في استخدامهم

طرائق التعليم والتعلم في مادة التاريخ.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المدرسين من خريجي كلية الآداب ومتوسط استجابات المدرسين من خريجي كلية التربية في استخدامهم طرائق التعليم والتعلم في مادة التاريخ.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المدرسين الذين شاركوا في الدورات التدريبية ومتوسط استجابات المدرسين الذين لم يشاركوا فيها في استخدامهم طرائق التعليم والتعلم في مادة التاريخ.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المدرسين ذوي سني الخدمة التعليمية القصيرة ومتوسط استجابات المدرسين ذوي الخدمة التعليمية الطويلة في استخدامهم طرائق التعليم والتعلم في مادة التاريخ.

ثانياً: الفرضيات الخاصة بالوسائل التعليمية / التعلمية:

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المدرسين ومتوسط استجابات المدرسات في استخدامهم الوسائل التعليمية/ التعلمية في مادة التاريخ.

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المدرسين في اختصاص التاريخ ومتوسط استجابات المدرسين في اختصاص الجغرافية في استخدامهم الوسائل التعليمية/ التعلمية في مادة التاريخ.

٨- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المدرسين من خريجي كلية الآداب ومتوسط استجابات المدرسين من خريجي كلية التربية في استخدامهم الوسائل التعليمية/ التعلمية في مادة التاريخ.

٩- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المدرسين الذين انضموا إلى الدورات التدريبية ومتوسط استجابات المدرسين الذين لم ينضموا إليها في استخدامهم الوسائل التعليمية/ التعلمية في مادة التاريخ.

١٠- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المدرسين ذوي سني الخدمة التعليمية القصيرة ومتوسط استجابات المدرسين ذوي الخدمة التعليمية

الطويلة في استخدامهم الوسائل التعليمية/ التعلمية في مادة التاريخ.

حدود البحث:

١– اقتصر البحث الحالي على مدرسي ومدرسات مادة التاريخ في مركز محافظة نينوى للعام الدراسي ١٩٩٩ - ٢٠٠٠م.

٢– يتوقف تعميم نتائج البحث على طبيعة الأداة المعدة من قبل الباحثين.

التعاريف الإجرائية

الطرائق التعليمية / التعلمية Teaching -Learning Methods

تعرّف بأنها مجموعة الفعاليات والأنشطة التعليمية التعلمية المختلفة التي يستخدمها مدرسو ومدرسات مادة التاريخ في أثناء تدريسهم المادة في المرحلة الإعدادية التي تنطوي على ممارستها داخل الصف اتخاذ سلسلة من الخطوات المنظمة والمتتابعة بهدف مساعدة طلبتهم على إكتساب المعلومات والحقائق التاريخية والاتجاهات والقيم المستنبطة منها، ويقاس مدى استخدام طرائق التدريس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على الاستبانة التي أعدها الباحثان.

١– **المحاضرة**: قيام مدرس التاريخ بشرح موضوع الدرس وتوضيحه على السبورة مباشرة دون مشاركة الطلبة، وقد يوجه بعض الأسئلة في نهاية الدرس، وربما يعرض قصة تاريخية أو يربط الدرس بالقضايا والأحداث الجارية.

٢– **الاستجواب**: صياغة موضوع الدرس على شكل أسئلة وتوجيهها إلى الطلبة، وقد تأخذ هذه الطريقة درسا كاملا أو يتم دمجها مع طريقة المحاضرة، وقد يسأل مدرس التاريخ الطلبة لمعرفة مدى فهمهم للدرس أو لإثارة تفكيرهم حول مسألة معينة أو حثهم على المشاركة في التعلم.

٣– **المناقشة**: إثارة المدرس أو الطلبة لفكرة أو تساؤل حول موضوع معين يتضمنه محتوى منهج التاريخ. هذه الإثارة تقود إلى حوار داخل الصف، وينتهي إلى فهم عام أو تصور واستيعاب للفكرة المطروحة. وقد تأخذ المناقشة أسلوب الندوة أو المجاميع الصغيرة، وقد تأتي عرضا.

٤-التعيينات: تكليف الطلبة بكتابة مقالة أو تقرير حول شخصية أو حدث تاريخي، أو تلخيص كتاب صدر حديثا له علاقة بموضوع الدرس، أو نقد كتاب أو وثيقة، وقد تتضمن الطريقة جمع المقالات التاريخية الصادرة في الصحف اليومية.

٥- الوحدات: يقوم المدرس وفق هذه الطريقة بعرض موضوع تاريخي معين بوصفه وحدة متكاملة وتدريس أبعاده المختلفة من خلال ربط مادة التاريخ بالمواد الاجتماعية الأخرى، وهي مواد: علم الاجتماع، والاقتصاد، والجغرافية، والتربية الوطنية.

٦- حل المشكلات: طريقة تدريسية تقوم على طرح المدرس مشكلة تاريخية تتحدى تفكير الطلبة وتدفعهم إلى التأمل والدراسة والبحث من أجل اكتشاف الحل العلمي لها وذلك وفق خطوات عديدة هي: (أ) الشعور بالمشكلة وتحديدها (ب) وضع الحلول المؤقتة لها (ج) جمع الحقائق والمعلومات لحل المشكلة وأخيرا (د) الوصول إلى حكم أو قرار عام.

٧- التعلم التعاوني: طريقة في التعلم يتم بموجبها تنظيم طلبة الصف بصيغة مجموعات، تضم كل مجموعة (٤- ٦) طلاب في مستويات دراسية مختلفة (عال - متوسط - ضعيف)، يتعلم أعضاء كل فريق من بعضهم البعض بشكل تعاوني - تعاضدي مع تحمل المسئولية في إنجاز الأهداف التربوية المرتبطة بموضوع الدرس ويمارس المدرس دورالموجه والمشرف.

الوسائل التعليمية / التعلمية: Teaching / Learning Aids

تعرّف بأنها كل ما يستخدمه مدرسو التاريخ من مواد سمعية أو بصرية أو كليهما معاً، ويساعد الطلبة على فهم موضوع الدرس وتوضيحه بصورة أفضل ويزيد من خبرته التعليمية، ويقاس مدى الاستخدام بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على الاستبانة المعدة من قبل الباحثين.

١- السبورة: لوح طباشيري يستخدمه مدرس التاريخ لكتابة ملخص الدرس، أو لتوضيح بعض المسائل الغامضة، أو لكتابة أسماء الشخصيات التاريخية والمدن والحروب والسنوات، وقد يستخدم لرسم خارطة تاريخية.

٢-اللوحات الزمنية: عبارة عن خطوط أو ألواح أو ساعات زمنية يستخدمها مدرس التاريخ لتوضيح بعض المفاهيم الزمنية كالتسلسل التاريخي للأحداث أو الأشخاص، والعقود والقرون والحقب، أو عمل مقارنات بين الحضارات أو الدول المختلفة.

٣- **المصادر الاصلية**: وهي الكتب المطبوعة والمخطوطة والوثائق والرسائل والمذكرات والصحف والصور التي تعود إلى الحقبة التاريخية موضوعة الدراسة. وقد يقوم المدرس بقراءة نصوص منها أمام الطلبة أو عرضها عليهم وتفسيرها وبيان أهميتها.

٤- **الحاسوب**: تقنية تعليمية تعلمية يستخدمها المدرس لتدريس بعض المواضيع التاريخية من خلال برامجيات خاصة معدة لذلك الغرض.

٥- **الخرائط التاريخية**: خرائط مصممة لتوضيح المواقع والأمكنة التاريخية وسير المعارك والأحداث، يقوم بإعدادها وطبعها مركز الوسائل التعليمية وتعلق على جدران الصف أو المدرسة. وقد تجمع هذه الخرائط في أطلس تاريخي وفق المنهج المدرسي.

٦- **الأفلام التاريخية**: الأفلام خاصة تتناول أحداثاً أو شخصيات تاريخية تتصل بالمنهج المدرسي المقرر تعرض في جهاز السينما ١٦ملم أو في جهاز الفيديو، وقد تكون ثابتة تعرض في جهاز عرض الشرائح والأفلام الثابتة.

٧-**الزيارات الميدانية**: وهي زيارات علمية يصطحب فيها مدرس التاريخ طلبته إلى المواقع الأثرية والمتاحف والمساجد والقلاع والمكتبات وتدريبهم على طرح الأسئلة والإجابة عنها أو كتابة تقارير خاصة بالزيارة لمناقشتها في الصف.

٨-**المكتبة المدرسية**: وهي مكتبة يتوافر فيها عدد من المصادر والمراجع والمجلات يرتادها الطلبة لإثراء معلوماتهم التاريخية والتعرف على كيفية استخدام المصادر واقتباس النصوص وكتابة التقارير.

٩- **المسجلات الصوتية**: أجهزة صوتية يستخدمها المدرس لغرض عرض محاضرة تم تسجيلها من قبله أو من قبل أحد الأساتذة أو المؤرخين، وقد تتضمن حديثا لشخصية ساهمت في حدث تاريخي ما.

١٠-**الكتاب المدرسي**: كتاب مصمم للاستخدام الصفي، يعتمد عليه المدرس وسيلة تعليمية تعلمية من خلال الرجوع إلى الخرائط أو الصور أو النصوص التي يتضمنها ذلك الكتاب، أو بهدف التلخيص أو القيام بنشاط معين أو الإجابة عن الأسئلة الواردة فيه.

١١- **المصورات والرسومات**: مصورات تاريخية تعود لحقبة زمنية معينة، أو رسومات تخطيطية للمدن أو الشخصيات أو المعارك يستخدمها المدرس بهدف الاستيعاب الأفضل

للحدث أو الواقعة التاريخية.

مدرس التاريخ: (History Teacher)

كل مدرس يقوم بالتدريس الفعلي لمادة التاريخ في المرحلة الإعدادية سواء أكان ذكراً أم أنثى، خريج قسم التاريخ أم الجغرافية في كليتي الآداب أو التربية.

المرحلة الإعدادية: (Preparatory Stage)

وهي المرحلة الدراسية التي تلي المرحلة المتوسطة وتسبق المرحلة الجامعية، ومدة الدراسة فيها (٣) سنوات، وتشمل ثلاثة صفوف (٤-٦)، ويقتصر تدريس التاريخ على الصف الرابع العام والفرع الأدبي من الصفين الخامس والسادس الإعداديين.

إجراءات البحث:

أولاً: مجتمع البحث:

١- مجتمع المدارس وعينتها.

استعان الباحثان بشعبة الملاك الثانوي بالمديرية العامة للتربية في محافظة (نينوى) للحصول على أسماء المدارس الإعدادية والثانوية (بنين - بنات) في مركز محافظة (نينوى)، حيث بلغ عدد المدارس (٤٧) مدرسة في مركز محافظة (نينوى) للعام الدراسي ١٩٩٩ - ٢٠٠٠م، وقد أخذ الباحثان منها (٣٥) مدرسة وبواقع (٢٠) مدرسة للبنات و(١٥) مدرسة للذكور فكانت النسبة (٧٤,٤٦٪) من المجتمع الأصلي.

٢- مجتمع المدرسين وعينتهم:

يتكون مجتمع المدرسين من (١١٧) مدرساً ومدرسة يقومون بالتدريس الفعلي لمادة التاريخ في مدارس مركز محافظة (نينوى) الإعدادية والثانوية منهم (٤١) مدرساً و (٧٦) مدرسة.

أما عينة البحث فكانت (٩٠) مدرساً ومدرسة، منها (٣٨) مدرساً و (٥٢) مدرسة وبنسبة (٧٦,٩٢٪) من المجتمع الأصلي، وقد قام الباحثان بسحب عينة استطلاعية بطريقة عشوائية وبنسبة حوالي (١٣,٨٢٪) من المجتمع الأصلي، وكان عددها (٦) مدرسين و(٩) مدرسات. وقد تطلب الأمر تقسيم أفراد العينة حسب متغيرات البحث وهي (الجنس،

والاختصاص، والكلية المتخرج فيها، وهل سبق له وأن اشترك في دورة تدريبية في طرائق تدريس الاجتماعيات، وسنوات الخدمة) وتطلب الأمر القيام بالإجراءات الآتية.

١- توزيع أفراد العينة على أساس الجنس وكان عدد الذكور (٣٨) مدرساً وعدد الإناث (٥٢) مدرسة.

٢- توزيع أفراد العينة على أساس الاختصاص وكان عدد المدرسين من ذوي التخصص في مادة التاريخ (٥٩) مدرساً ومدرسة وعدد المدرسين من ذوي التخصص في مادة الجغرافية ويقومون بتدريس التاريخ (٣١) مدرساً ومدرسة.

٣- توزيع أفراد العينة على أساس الكلية التي تخرج فيها المدرس أو المدرسة فقد كانت على النحو التالي:

أ- خريجو كلية الآداب وكان عددهم (٣٥) مدرساً ومدرسة.

ب- خريجو كلية التربية كان عددهم (٥٥) مدرساً ومدرسة.

٤- توزيع أفراد العينة على أساس الاشتراك في الدورات التدريبية في طرائق التدريس، فكان عدد المشتركين في هذه الدورات (٥٦) مدرساً ومدرسة منهم (٢٢) مدرساً و(٣٤) مدرسة.

٥- توزيع أفراد العينة على أساس عدد سنوات الخدمة التي مارسوا فيها تدريس المادة فقد جرى على النحو التالي:

أ- الفئة الأولى : الذين تمتد خدمتهم من (١-٥) سنوات.

ب- الفئة الثانية: والذين تمتد خدمتهم من (٦-١٠) سنوات.

جـ- الفئة الثالثة: والذين تمتد خدمتهم من (١١-١٥) سنة.

د- الفئة الرابعة: والذين تكون مدة خدمتهم أكثر من (١٥) سنة.

ولأجل تحليل البيانات فقد قام الباحثان بدمج الفئات الثلاث الأولى تحت فئة واحدة، فأصبح المدرس الذي لديه خدمة أمدها (أقل من ١٥ سنة) هو ذو خدمة قصيرة، والذي لديه خدمة أمدها (١٥) سنة فأكثر هو ذو خدمة طويلة.

ثانياً: أداة البحث:

لعدم وجود أداة جاهزة تتصل بموضوع البحث، لذا قام الباحثان بإعداد أداة خاصة

بصيغة استبانة. وقد وجد الباحثان أن الاستبانة هو أنسب أداة لجمع المعلومات اللازمة لتحقيق هدف البحث وفرضياته، لكونه يتيح فرصة أكبر للمستجيب للإجابة عن الأسئلة الواردة فيه بحرية وصراحة وفي ظروف يختارها لنفسه.

(Adams and Schvaneveldt 1985) وتم إعداد الأداة في ضوء الخطوات الآتية:

أ - الاطلاع على أدبيات طرائق التدريس العامة وطرائق تدريس الاجتماعيات.

ب - الاستفادة من الدراسات الميدانية التي أجريت في هذا الموضوع.

ج - إعداد استبانة استطلاعية موجهة إلى خمسة عشر مدرساً في مادة التاريخ، تحتوي على سؤالين، يتعلق السؤال الأول بالطرائق والوسائل التعليمية/ التعلمية التي يستخدمونها في مادة التاريخ، أما السؤال الثاني فيتصل بالمقترحات التي يبديها أفراد العينة الاستطلاعية بهذا الخصوص.

د - بعد تفريغ البيانات التي تم الحصول عليها من الاستبانة الاستطلاعية، وبالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة، قام الباحثان بإعداد استبانة مغلقة، مكونة من ثلاثة أقسام، القسم الأول يتضمن معلومات عامة هي (الجنس، الاختصاص، الكلية، سنوات الخدمة، الدورات التدريبية). أما القسم الثاني، فيتكون من (٢٦) فقرة تُمثل سبع طرائق تعليمية تعلمية هي (المحاضرة، الاستجواب، المناقشة، التعيينات، الوحدات، حل المشكلات، التعلم التعاوني). بينما يحتوي القسم الثالث على (١٩) فقرة تُمثل (١١) وسيلة تعليمية تعلمية هي (السبورة، اللوحات الزمنية، المصادر الأصلية، الحاسوب، الخرائط التاريخية، الأفلام التاريخية، أفلام السينما والفيديو، الزيارات الميدانية، المكتبة (المدرسية أو العامة)، المسجلات الصوتية، الكتاب المدرسي، المصورات والرسومات) (انظر الملحق).

لقد تم تحديد عدد الفقرات التوصيفية الخاصة بالطرائق والوسائل التعليمية/ التعلمية تبعا لمفهوم الطريقة أو الوسيلة ولمجالاتها التعليمية ـ التعلمية في بيئة الصف وخارجها. وبذلك فقد بلغ مجموع فقرات الاستبانة (٤٥) فقرة، وألحق به مقياس الاستجابة المكون من أربعة بدائل هي: دائماً - أحياناً - نادراً - لا أستخدمها.

هـ -تم عرض الاستبانة بصيغتها الأولية على تسعة من المدرسين في اختصاص العلوم التربوية والنفسية بجامعتي الموصل وبغداد، وأربعة من مشرفي المواد الاجتماعية في

محافظة (نينوى) وذلك لأجل التأكد من صلاحية الفقرات من حيث الشمول ووضوح الصياغة، ولإيجاد الصدق الظاهري لها (عودة، ١٩٨٥). وقد اقترح المحكمون إجراء بعض التعديلات في مسميات طرائق التعليم والتعلم والفقرات التي تمثلها ورأى البعض الآخر تعريف الطرائق غير الشائعة، وتم الأخذ بهذه المقترحات لأهميتها في تحقيق أهداف البحث.

و- ولغرض استخراج ثبات الأداة، قام الباحثان باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق (Test-Retest) على مجموعة مكونة من عشرة مدرسين ومدرسات اختيروا عشوائياً من المجتمع الأصلي، وكانت المدة بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني (١٤) يوماً، وهذا ما أشار إليه (آدمز وشيفا نيفلد) من أن المدة الزمنية بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني يجب ألا تتجاوز أسبوعين أوثلاثة أسابيع (Adams and Schvaneveldt, 1989)، وبلغ معامل الثبات لمجال طرائق التعليم والتعلم (٠,٨٣) وكان معامل الثبات لمجال الوسائل التعليمية/ التعلمية (٠,٨٩). وبذلك اطمأن الباحثان إلى ثبات الأداة وإمكانية الاعتماد عليها في البحث الحالي، وجرى تطبيقها بصورة فعلية خلال المدة من ٢٠٠٠/٢/١٥ وحتى ٢٠٠٠/٣/٥.

ثالثاً: المعالجات الإحصائية:

استخدم الباحثان المعالجات الإحصائية الآتية: الوسط المرجح لترتيب الطرائق والوسائل التعلمية التعلمية حسب أولوية استخدامها، والاختبار التائي (t-Test) للتحقق من الفرضيات، وكذلك معامل ارتباط بيرسون لحساب الثبات. (Tuckman, 1978)؛ (البياتي واثناسيوس، ١٩٧٧)

عرض النتائج ومناقشتها:

قام الباحثان بعرض النتائج وفق أسئلة البحث وفرضياته على النحو التالي:

السؤال الأول:

ما طرائق التعليم والتعلم الشائعة الاستخدام لدى مدرسي التاريخ في المرحلة الإعدادية بمحافظة (نينوى) بالعراق؟

لغرض الإجابةعن هذا السؤال، تم تفريغ المعلومات المعطاة من قبل عينة البحث

وحساب الوسط المرجح ثم الرتبة لاستخدام كل فقرة توصيفية ضمن الطريقة الواحدة وحسب البدائل الموضوعة، إذ أعطيت ثلاث درجات لفئة (دائماً)، ودرجتان لفئة (أحياناً) ودرجة واحدة لفئة (نادراً)، وصفر لفئة (لا أستخدمها). وبعدها جرى احتساب معدل الأوساط المرجحة للفقرات وعُدَّ ذلك المعدل الوسط المرجح للطريقة التعليمية ذاتها، أما الطريقة التي تتضمن فقرة واحدة فوسطها المرجح هو نفسه الوسط المرجح للطريقة. والجدول (١) يوضح مدى استخدام المدرسين والمدرسات لطرائق التعليم والتعلم المحددة في أداة البحث.

الجدول رقم (١)

ترتيب الطرائق التدريسية حسب شيوع استخدامها بشكل عام

التسلسل	الترتيب حسب الشيوع	الطريقة	الوسط المرجح
٢	١	الاستجواب	٢,١١٩
٣	٢	المناقشة	٢,٠٤٩
١	٣	المحاضرة	٢,٠٤٣
٦	٤	حل المشكلات	١,٦٨٨
٥	٥	الوحدات	١,٦٤٤
٧	٦	التعلم التعاوني	١,٢٩١
٤	٧	التعيينات	١,٢٤٥

يتضح من الجدول (١) أن طريقة الاستجواب قد جاءت في المرتبة الأولى من بين طرائق التعليم والتعلم المستخدمة من قبل مدرسي مادة التاريخ، إذ حصلت على وسط مرجح قدره (٢,١١٩) من الدرجة الكلية (٣)، وتعليل هذه النتيجة يكمن في أن المدرسين يفضلون طرح الأسئلة على الطلاب بعد إعطائهم الواجب البيتي، وهذا له دوره في المشاركة في الدرس واستيعابهم للمادة بصورة أفضل، فضلاً عن أن هذا الأسلوب يخفف العبء على المدرس في الشرح اللفظي المتواصل.

وجاءت طريقة المناقشة في المرتبة الثانية، إذ حصلت على وسط مرجح قدره (٢,٠٤٩) من الدرجة الكلية، وتعليل هذه النتيجة مفاده أن المناقشة هي وليدة طبيعية لطريقة الاستجواب إذ أن بعض الأسئلة قد تدفع ببعض الطلبة إلى طرح فكرة أو رأي حول مسألة تاريخية أو حدث تاريخي، وقد تأخذ المناقشة أيسر صورها بأن تدور حول محور (المدرس - الطالب).

أما طريقة المحاضرة فقد جاءت في المرتبة الثالثة، إذ حصلت على وسط مرجح قدره (٢,٠٤٣) من الدرجة الكلية، ويبدو أن مادة التاريخ وما تدعوه من توضيح وتفسير وعرض للآراء تفسر استخدام المدرسين لطريقة المحاضرة استخداما كبيرا.

والملاحظ أن الطرائق الثلاث متداخلة مع بعضها، ففي الوقت الذي يلقي المدرس موضوع درسه يسأل طلابه، وقد يقف هنا وهناك ليطرح رأيا أو فكرة حول شخصية تاريخية أو حدث تاريخي.

أن النتيجة الخاصة بالطرائق الثلاث المذكورة آنفاً تنسجم في حدود معينة، مع دراسة سويفت وجاكسن (Swift and Jackson, 1987) ودراسة ابراهيم (Ibrahim, 1990) ودراسة الجبر (١٩٩٤) وتختلف مع دراسة العجاجي (١٩٩٨) سوى في طريقة المناقشة.

ويظهر من الجدول (١) كذلك أن طريقتي حل المشكلات والوحدات جاءت في المرتبتين الرابعة والخامسة وبوسطين مرجحين (١,٦٨٨) و (١,٦٤٤) على التوالي. ويبدو أن بعض المدرسين يقومون بطرح الأحداث التاريخية بصيغة مشكلة، إذ يزخر التاريخ العربي الإسلامي والتاريخ الحديث والمعاصر بالعديد من المشكلات، وكذلك الحال بالنسبة إلى طريقة الوحدات، التي تقوم بأيسر صورها على ربط مدرس التاريخ الحدث التاريخي بمادتي الجغرافية أو التربية الوطنية أو الأحداث المعاصرة والجارية. أما طريقتا التعلّم التعاوني والتعيينات، فإن استخدامهما غير شائع، إذ إنهما حصلتا على وسطين مرجحين أقل من (١,٥) من الدرجة الكلية (٣). وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع ملاحظة العمايرة (١٩٩٨) وتختلف مع دراسة بينيت (Bennet, 1990) التي أكدت أن التعلم التعاوني من أكثر الطرائق التدريسية استخداماً.

السؤال الثاني:

ما الوسائل التعليمية / التعلمية الشائعة الاستخدام لدى مدرسي التاريخ في المرحلة الإعدادية بمحافظة (نينوى) بالعراق؟

بعد تحليل البيانات وحساب الوسط المرجح لاستخدام كل وسيلة من الوسائل التعليمية الواردة في الأداة والأسلوب نفسه المستخدم في الإجابة عن السؤال الأول، تبين أن استخدام هذه الوسائل لدى أفراد العينة بشكل عام يأخذ الترتيب في الجدول (٢).

الجدول رقم (٢)

ترتيب الوسائل التعليمية حسب شيوع استخدامها بشكل عام

التسلسل في الأداء	الترتيب حسب الشيوع	الوسيلة التعليمية	الوسـط المرجـح
١٠	١	الكتاب المدرسي	٢,٧٩٩
١	٢	السبورة	٢,٤٧١
٥	٣	الخرائط التاريخية	٢,٥٧٥
٤	٤	المصورات والرسومات	٢,٥٠٠
١١	٥	المكتبة (المدرسية أو العامة)	٢,٤٠٠
٢	٦	اللوحات الزمنية	٢,٠٦٦
٣	٧	المصادر الأصلية	١,٧٦٦
٧	٨	الزيارات الميدانية	١,٥٠٨
٦	٩	أفلام السينما والفيديو	٠,٦٨٣
٩	١٠	المسجلات	٠,٣٨٣
٨	١١	الحاسوب	٠,٢٢٥

يتضح من الجدول (٢) أن الوسائل التعليمية الشائعة الاستخدام هي الكتاب المدرسي والسبورة والخرائط، إذ حصلت على أوساط مرجحة (٢,٧٩٩)، (٢,٧٤١)، (٢,٥٧٥) على التوالي ويبدو أن المدرسين (أفراد العينة) ملتزمون بالكتاب المدرسي سواء في الشرح أو التوضيح بوصفه وسيلة تعليمية/ تعلمية، إذ يطلب المدرسون من الطلبة الرجوع إلى الكتاب في تلخيص موضوع الدرس أو الرجوع إلى الأسئلة أو الخرائط أو الصور الموجودة في الكتاب المقرر.

أما السبورة فهي وسيلة تعليمية قريبة من المدرس ومتوافرة في الصف ولا يحتاج استخدامها إلى تحضير أو تهيئة، فقد يلجأ المدرس إلى السبورة في رسم خريطة أو كتابة مصطلح أو اسم شخصية تاريخية أو رسم مخطط تاريخي. أما الخرائط فكان استخدامها من قبل أفراد العينة لتوضيح بعض المعارك والأحداث السياسية وربط تلك الأحداث بمادة الجغرافية.

وبالنسبة للوسائل التعليمية: المصورات والرسومات والمكتبة (المدرسية أو العامة) واللوحات الزمنية والمصادر الأصلية والزيارات الميدانية فقد حصلت على أوساط مرجحة (٢,٥٠٠)، (٢,٤٠٠)، (٢,٠٦٦)، (١,٧٦٦)، (١,٥٠٨) على التوالي. إن هذه

الوسائل تحتاج إلى جهد إضافي من قبل المدرسين، ويبدو أن بعض أفراد العينة قد استخدمها ولو بحدود ضيقة.

أما الوسائل الأخرى : أفلام السينما والفيديو والمسجلات والحاسوب، فقد حصلت على أوساط مرجحة (٠,٦٨٣) و (٠,٣٨٣) (٠,٢٢٥) على التوالي ويعني ذلك أنها غير شائعة الاستخدام، إذ جاءت أوساطها المرجحة أقل بكثير من الوسط المرجح المقبول (١,٥) من الدرجة الكلية (٣).

والملاحظ أن هذه الوسائل ترتبط بالجانب التقني من الوسائل التعليمية/ التعلمية التي تتطلب أولاً توافرها في المدرسة وثانياً رغبة المدرس في استخدامها ومعرفته بها.

وتنسجم نتائج الجدول (٢)، في حدود ضيقة، مع دراسة الأمين (١٩٧٤)، وتتفق كذلك مع دراسة بينيت (Bennet, 1990) ولكنها تختلف عنها في استخدام أفلام الفيديو، وتختلف مع دراستي الجبر (١٩٩٤) و(Swift & Jackson, 1987)، ولكنها تنسجم مع الدراسة الأخيرة في استخدام الصور والخرائط والمصادر الأصلية.

فرضيات البحث :

أولا: فرضيات طرائق التعليم والتعلم

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المدرسين ومتوسط استجابات المدرسات في استخدامهم طرائق التعليم والتعلم في مادة التاريخ .

لغرض التحقق من هذه الفرضية تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية لاستجابات المدرسين حسب متغير الجنس وكما هو مبين في الجدول (٣).

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية لاستخدام المدرسين من الذكور والإناث طرائق التعليم والتعلم

الطريقة	ذكور(٣٨)		اناث (٥٢)		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
المحاضرة	٢,١٣٩٥	٠,٣٣٤٣	١,٩٩٣١	٠,٥١١٠	١,١٧٩	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
الاستجواب	٢,١٥٢٣	٠,٣٤٨٦	٢,١٠٢٥	٠,٥٤٣٢	٠,٣٧٩	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
المناقشة	١,٧٣٠٤	٠,٦١٣٣	١,٥٩٨١	٠,٥١١٧	٠,٨٩٠	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
التعيينات	١,٤٤٠٤	٠,٧٩٣٩	١,١٤١٠	٠,٨٤١٣	١,٣٤٠	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
الوحدات	١,٩٥٢٤	١,٠٤٥٤	٢,١٠٢٥	٠,٨٧١٠	٠,٥٩٣	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
حل المشكلات	١,٨٠٩٥	٠,٧٩٣٩	١,٧٢٣٨	٠,٨٠٥	٠,٨٠٥	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
التعلم التعاوني	١,١٣٠٩	٠,٦٥٢٩	١,٣٧٨٢	٠,٤٧٦	٠,٤٧٦	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٣) أن الفروقات بين المتوسطات الحسابية في طرائق : المحاضرة والاستجواب والمناقشة والتعيينات وحل المشكلات تراوحت بين(٠,٠٤٩٨-٠,٢٩٩٤) ولمصلحة الذكور، أما الفروقات في طريقتي الوحدات والتعلم التعاوني فقد بلغت على التوالي (٠,١٥٠١) و(٠,٢٤٧٣) ولمصلحة الإناث إلا أن تلك الفروقات طفيفة جدا وليست لها دلالة إحصائية إذ إن القيم التائية المحسوبة أقل من القيم التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٨). وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في استخدام طرائق التعليم والتعلم، ويعني كذلك أن استخدام الطريقة أو شيوعها هو الغالب، و لم يكن للجنس تأثير واضح في استخدام الطريقة، ومن ثم تقبل الفرضية الأولى. والتعليل المرجح لنتيجة هذه الفرضية أن المدرسين من الذكور والإناث يخضعون لتصورات ومفاهيم تدريسية سائدة وبيئات صفية متشابهة، إلى حد ما، حول مادة التاريخ.

الفرضية الثانية :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المدرسين في اختصاص التاريخ ومتوسط استجابات المدرسين في اختصاص الجغرافية في استخدامهم طرائق التعليم والتعلم في مادة التاريخ.

ولغرض التحقق من هذه الفرضية تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية لاستجابات المدرسين حسب متغير التخصص، وكما هو مبين في الجدول (٤).

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية لاستخدام المدرسين طرائق التعليم والتعلم حسب تخصصهم (تاريخ أو جغرافية)

الطريقة	تاريخ (٥٩)		جغرافية (٣١)		قيمة ت	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المحسوبة	الجدولية	
المحاضرة	٢,١٢٧	٠,٤٢٨	١,٩١٠	٠,٤٨٣	١,٨١٧	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
الاستجواب	٢,١٦٢	٠,٣٥٧	٢,٠٥٢	٠,٦٣٣	٠,٨٦٢	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
المناقشة	١,٨٢٩	٠,٤٢٤	١,٣٤٦	٠,٦٠٣	٣,٦٤١	٢,٠٠	دال عند ٠,٠٥
التعيينات	١,٤١٩	٠,٧٨٨	٠,٩٦٧	٠,٨٣٨	٢,١٠٨	٢,٠٠	دال عند ٠,٠٥
الوحدات	١,٠٨١	١,٩١٢	٢	٠,٩٧٨	٠,٣٢٥	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
حل المشكلات	١,٧٦٦	٠,٨٦٦	١,٥٦٥	٠,٨٢٥	٠,٨٨٩	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
التعلم التعاوني	١,١٢٢	٠,٧٨٩	٠,٩٧٨	٠,٥١٠	٠,٧٧٩	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٤) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في طريقتين فقط تبعاً للتخصص وعلى النحو التالي:

١- وجود فروق دالة إحصائياً بين المدرسين في تخصص التاريخ والمدرسين في تخصص الجغرافية في استخدامهم طريقة المناقشة، إذ بلغ متوسط استخدام المدرسين في تخصص التاريخ طريقة المناقشة (١,٨٢٩) درجة وبانحراف قدره (٠,٤٢٤)، في حين بلغ متوسط استخدام المدرسين في تخصص الجغرافية الطريقة ذاتها (١,٣٤٦) درجة وبانحراف قدره (٠,٦٠٣)، وباستخدام الاختبار التائي، بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٣,٦٤١) درجة وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠) عند درجة حرية (٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، وكان الفرق لمصلحة المدرسين في تخصص التاريخ. والتعليل المرجح لهذه النتيجة أن المدرسين في تخصص التاريخ ربما قد تعرضوا لمجالات ومواقف تدعو إلى الحوار والنقاش أكثر من المدرسين في تخصص الجغرافية وذلك بحكم طبيعة مادة التاريخ ذاتها مما

انعكس ذلك على استخدامهم طريقة المناقشة أكثر من أقرانهم في الجغرافية. يقول (أوريلي) (Oreilly, P.281:1985) بهذا الصدد: «إن المؤرخين يحبون الجدل، وهم لا يتفقون إلى حد كبير أو قليل في وجهات نظرهم حول الشخصيات والأحداث التاريخية» .

٢- وأشارت النتائج كذلك إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المدرسين في تخصص التاريخ والمدرسين في تخصص الجغرافية في متوسط درجة استخدامهم طريقة التعيينات، حيث بلغ متوسط درجاتهم (١,٤١٩) و (٠,٩٦٧) على التوالي، وبانحرافات معيارية قدرها (٠,٨٣٨) و (٠,٧٨٨) على التوالي أيضاً، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢,١٠٨) وهي أكبر من القيمة الجدولية (٢,٠٠) عند درجة حرية (٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) وكان الفرق لمصلحة المدرسين في تخصص التاريخ، وبالرغم من أن طريقة التعيينات لم تكن شائعة لدى أفراد العينة على العموم (الجدول ١)، إلا أن تفوق المدرسين في اختصاص التاريخ في استخدامهم طريقة التعيينات نتيجة طبيعة لما تتطلبه مادتهم من العودة إلى المصادر الأولية للمادة. وعليه فإن الفرضية الثانية ترفض في جانبها المتصل بطريقتي المناقشة والتعيينات.

٣- أما بخصوص طرائق المحاضرة والاستجواب وحل المشكلات والتعلم التعاوني فإن الفروق في متوسطاتها الحسابية طفيفة جدا إذ تراوحت بين (٠,١١- ٠,٢١٧) ولمصلحة المدرسين في اختصاص التاريخ سوى في طريقة الوحدات فقد كانت الفروق لمصلحة المدرسين في اختصاص الجغرافية، وربما تأثر مدرسو الجغرافيا بطبيعة المعرفة الجغرافية التي تتسم بالوحدة الموضوعية لدى تدريسهم مادة التاريخ.

وبالرغم من ذلك فإن تلك الفروق ليست ذات دلالة إحصائية بين الفئتين في متوسط درجات استخدامهم تلك الطرائق، إذ كانت القيم التائية المحسوبة لها أقل من القيم الجدولية، وربما كان لتعرض المدرسين باختلاف التخصص للبيئات التدريسية نفسها والظروف السائدة في المدارس بعدم الاهتمام بالطرائق غير التقليدية مفسراً لنتيجة هذه الفرضية. وعليه فإن الفرضية الثانية تقبل في جانبها المتعلق بهذه الطرائق.

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المدرسين من خريجي كلية الآداب، ومتوسط استجابات المدرسين من خريجي كلية التربية في استخدامهم طرائق التعليم والتعلم في مادة التاريخ.

ولغرض التحقق من هذه الفرضية تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام كل طريقة تعليمية - تعلمية لخريجي كلية الآداب وخريجي كلية التربية، ثم عولجت البيانات باستخدام الاختبار التائي، وكما هو موضح في الجدول (٥).

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية لاستخدام المدرسين طرائق التعليم والتعلم وحسب الكلية التي تخرجوا فيها (آداب - تربية)

الطريقة	الآداب (٣٥)		التربية (٥٥)		قيمة ت	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المحسوبة	الجدولية	
المحاضرة	١,٩٩٧	٠,٥٢٩	٢,٠٨٠	٠,٤٠٠	٠,٦٩٢	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
الاستجواب	٢,٠٣١	٠,٦١٤	٢,١٨٨	٠,٣٣٩	١,٢٦٢	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
المناقشة	١,٥٥٦	٠,٦٠٤	١,٧١٢	٠,٤٩٩	١,٠٩٥	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
التعيينات	١,١٤٤	٠,٧٦٦	١,٣٢٣	٠,٨٨٠	٠,٨٢٥	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
الوحدات	١,٨٠٨	١,٠٧٥	٢,٢٣٥	٠,٧٦٩	١,٧٩٤	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
حل المشكلات	١,٦٥٤	٠,٧٨٢	١,٧١٥	٠,٩٠٨	٢,٧٣٥	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
التعلم التعاوني	١	٠,٧٢٠	١,١١٨	٠,٦٧٨	٠,٦٥٠	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥

تشير النتائج المعروضة في الجدول(٥) إلى أن الفروق في المتوسطات الحسابية كانت طفيفة جدا بين المدرسين من خريجي الآداب والمدرسين من خريجي التربية في استخدام جميع الطرائق التعليمية/ التعلمية إذ تراوحت بين (٠,٠٦١ – ٠,٤٢٧) ولمصلحة خريجي كلية التربية. وربما كان لبرنامج إعداد المدرسين في كلية التربية، خاصة في مقررات طرائق التدريس والتربية العملية أثر في التفوق الطفيف لأولئك المدرسين من خريجي هذه الكلية عن أقرانهم من خريجي كلية الآداب، إلا أن تلك الفروق ليست ذات دلالة إحصائية إذ إن القيم التائية المحسوبة أقل بدرجات متفاوتة من القيمة التائية الجدولية وعليه تقبل الفرضية.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عليمات (١٩٨٩) من أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الكليات في استخدام الأساليب التدريسية. وبذلك تثبت الفرضية الثالثة.

الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المدرسين الذين شاركوا في الدورات التدريبية، ومتوسط استجابات المدرسين الذين لم يشاركوا فيها، في استخدامهم طرائق التعليم والتعلم في مادة التاريخ.

للتحقق من هذه الفرضية جرى احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية للفئتين وكما هو واضح في الجدول (٦).

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية لاستخدام طرائق التعليم والتعلم من قبل المدرسين المشاركين في الدورات التدريبية وغير المشاركين فيها

الطريقة	مشارك (٥٦)		غير مشارك(٣٤)		قيمة ت	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المحسوبة	الجدولية	
المحاضرة	٢,١٤	٠,٤٢١	١,٩٦١	٠,٤٨٠	١,٥٢٥	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
الاستجواب	٢,٠٥٧	٠,٥٠١	٢,١٧٥	٠,٤٦٣	٠,٩٤٨	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
المناقشة	١,٥٤٣	٠,٥٧٨	١,٧٣٣	٠,٥١٤	١,٣٤٨	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
التعيينات	١,٠٨٠	٠,٨٢٤	١,٣٩١	٠,٨٢٢	١,٤٦٠	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
الوحدات	٢	٠,٩٦٤	٢,٠٩٤	٠,٩١٤	٠,٣٨٧	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
حل المشكلات	١,٦٩٠	٠,٧٨١	١,٦٨٧	٠,٩١٦	٠,٠١٣	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
التعلم التعاوني	٠,٩٠٢	٠,٥٧٩	١,٢١١	٠,٧٦١	١,٧٤٩	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥

تشير النتائج المعروضة في الجدول (٦) إلى أن الفرق بين المتوسطات الحسابية كانت بنسب طفيفة جدا إذ تراوحت في طريقتي المحاضرة وحل المشكلات بين (٠,١٧٩ ٠,٣٠٩) ولمصلحة المشاركين في الدورات، أما في بقية الطرائق فتراوحت الفروقات بين (٠,٣١١٠,٠٩٤) ولمصلحة غير المشاركين في تلك الدورات. إلا أن تلك الفروق غير دالة إحصائياً بين المشاركين في الدورات التدريبية وغير المشاركين فيها، في استخدامهم

طرائق التعليم والتعلم، إذ كانت القيم التائية المحسوبة كلها أقل من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٠) عند درجة حرية (٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥). إن نتيجة هذه الفرضية تشير إلى ضعف البرامج التدريبية في الاجتماعيات التي تقدمها مؤسسات تدريب المدرسين أثناء الخدمة والتي يغلب عليها الطابع التقليدي، لذا تساوى إحصائيا المشاركون في التدريب مع غير المشاركين فيه. وعليه فإن النتيجة الحالية تؤيد الفرضية الرابعة.

الفرضية الخامسة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المدرسين من ذوي الخدمة القصيرة، ومتوسط استجابات المدرسين من ذوي الخدمة الطويلة في استخدامهم طرائق التعليم والتعلم في مادة التاريخ .

ولأجل التحقق من هذه الفرضية تم تقسيم أفراد العينة تبعاً لمدة خدمتهم إلى مجموعتين الأولى ذوو الخدمة القصيرة (أقل من ١٥ سنة) والأخرى ذوو الخدمة الطويلة (١٥ سنة فأكثر) وتم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية في استخدام كل من الفئتين طرائق التعليم والتعلم التعليمية، وكما هو مبين في الجدول (٧).

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية لاستخدام طرائق التعليم والتعلم من قبل المدرسين من ذوي الخدمة القصيرة وأقرانهم من ذوي الخدمة الطويلة

الطريقة	خدمة قصيرة (٤٩)		خدمة طويلة (٤١)		قيمة ت	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المحسوبة	الجدولية	
المحاضرة	٢,٠٧٣	٠,٤٤٦	٢,٠٢٦	٠,٤٩١	٠,٣٨٨	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
الاستجواب	٢,١٥٧	٠,٥٢٠	٢,٠٧٤	٠,٤٣٢	٠,٦٦٣	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
المناقشة	١,٦٥٩	٠,٥٦٢	١,٦٢٤	٠,٥٤٦	٠,٢٤٣	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
التعيينات	١,١٦٧	٠,٨٥٩	١,٣٤٢	٠,٧٩٩	٠,٨٠٩	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
الوحدات	٢,٠٦١	٠,٩١٩	٢,٠٣٧	٠,٩٦١	٠,٠٩٨	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
حل المشكلات	١,٨٧٩	٠,٨٤٤	١,٤٥٧	٠,٨١٢	١,٩٥٩	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
التعلم التعاوني	١,٠٧٦	٠,٧٧٥	١,٠٥٥	٠,٥٩٤	٠,١١٦	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥

يتبين من الجدول (٧) أن الفروق الطفيفة بين المتوسطات الحسابية لجميع الطرائق تراوحت بين (٠,٠٢١- ٠,٤٢٢) لمصلحة المدرسين ذوي الخدمة القصيرة يستثنى من ذلك طريقة التعيينات، إذ إن الفرق (٠,١٧٥) لمصلحة المدرسين ذوي الخدمة الطويلة. أما الاختبار التائي فيظهر أن تلك الفروق غير دالة إحصائيا، إذ كانت القيم التائية كلها أقل من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٠) وعليه تثبت الفرضية الخامسة.

ويمكن تعليل نتيجة هذه الفرضية بالقول : إن الخبرة المتراكمة غير المتجددة بما يحمله المدرس من تصورات حول طرائق التعليم والتعلم أدت دورا في عدم ظهور أثر بين لطول الخدمة التعليمية أو قصرها في هذا الخصوص.

ثانيا : فرضيات الوسائل التعليمية / التعلمية

الفرضية السادسة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المدرسين ومتوسط استجابات المدرسات في استخدامهم الوسائل التعليمية /التعلمية في مادة التاريخ.

لغرض التحقق من هذه الفرضية تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية لاستجابات الذكور والإناث من أفراد العينة وكما هو مبين في الجدول (٨).

الجدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية لاستخدام المدرسين من الذكور والإناث الوسائل التعليمية / التعلمية

الوسيلة	ذكور(٣٨)		إناث (٥٢)		قيمة ت	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المحسوبة	الجدولية	
السبورة	٢,٩٦٤٣	٠,٠٨٧٥	٢,٦٢١٧	٠,٥٣٦٧	٢,٨٩٣	٢,٠٠	دال عند ٠,٠٥
اللوحات الزمنية	١,٨٥٧١	٠,٦٣٨٨	٢,١٧٩٥	١,٠٥٩١	١,٢٧٣	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
المصادر الأصلية	١,٩٢٨٥	٠,٧٤٤٦	١,٦٩٢٣	٠,٨٥٩٤	١,٠٦٢	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
المصورات والرسومات	٢,١٩٠٥	٠,٥٨٧١	٢,٦٦٦٧	٠,٦٥٣٧	٢,٧٨٥	٢,٠٠	دال عند ٠,٠٥
الخرائط التاريخية	٢,٥٢٣٨	٠,٦٤٥٠	٢,٦٠٢٥	٠,٦٤٢٣	٠,٠٥٩	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
أفلام السينما والفيديو	٠,٣٩٤٣	٠,٤٣٠٢	٠,٨٣٥١	٠,٨٧٢٣	٠,٢٤٧	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
الزيارات الميدانية	١,١٩٠٥	٠,٥٦٦٤	١,٦٧٩٥	٠,٩٨٣٧	٢,٠٩٣	٢,٠٠	دال عند ٠,٠٥
الحاسوب	٠,٣٣٣	٠,٧٢٩٢	٠,٦٤١٠	٠,٧٢٤٥	٠,٩٧٣	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
المسجلات	٠,٣٨٠٩	٠,٧٢٢٢	٠,٣٨٤٦	٠,٨٠٤٣	٠,٠١٧	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
الكتاب المدرسي	٢,٩٥٢٤	٠,٢١٢٩	٢,٧١٧٩	٠,٥٥٢٣	٤,٨٥٤	٢,٠٠	دال عند ٠,٠٥
المكتبة (المدرسية أو العامة)	٢,٤٢٨٦	٠,٨٤٩٢	٢,٣٨٤٦	٠,٧٧١٨	٠,٠٢٦	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥

تظهر النتائج المعروضة في الجدول (٨) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين الجنسين في أربع وسائل تعليمية/تعلمية وفق الآتي:

١- وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في استخدام السبورة وكان الفرق لمصلحة الذكور، إذ بلغ متوسط درجة استخدامهم السبورة (٢,٩٦٤٣) في حين بلغ متوسط استخدام الإناث لها (٢,٢٦١٧) درجة، ويتضح أن الذكور يستخدمون السبورة أكثر من الإناث بوصفها وسيلة تعليمية. ويعتقد الباحثان أن بعض المدرسات يفضلن الشرح اللفظي وتلخيص الدرس في دفتر إحضار الدروس أكثر من استخدام السبورة. ومما يفسر هذه النتيجة أيضاً أن المدرسات كن أكثر استخداماً لأفلام السينما والفيديو والحاسوب كما هو واضح في الجدول.

وينعكس ذلك على ضعف استخدام الوسائل الأخرى مقارنة بالذكور .

٢- وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في استخدام المصورات والرسومات بوصفها وسيلة تعليمية، وكان الفرق لصالح الإناث إذ بلغ متوسط درجاتهن (٢,٦٦٦٧) في حين بلغ متوسط استخدام الذكور (٢,١٩٠٥) درجة، وذلك يعني أن الإناث يستخدمن المصورات والرسومات أكثر من الذكور، وهذا يتفق مع دراسة (Jackson & Swift,1987). وقد تنسجم هذه النتيجة مع ميول المدرسات إلى الأعمال الفنية.

٣- وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في استخدام الزيارات بوصفها وسيلة تعليمية وكان الفرق لصالح الإناث إذ بلغ متوسط استخدامهن الزيارات (١,٦٧٩٥) درجة في حين بلغ متوسط الذكور (١,١٩٠٥) درجة، وربما يكون لدافعية الإناث نحو العمل الجماعي أكثر من الذكور تعليلاً لهذه النتيجة.

٤- وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في استخدام الكتاب المدرسي بوصفه وسيلة تعليمية، وكان الفرق لصالح الذكور إذ بلغ متوسط درجات استخدامهم الكتاب (٢,٩٥٢٤) درجة في حين بلغ متوسط درجة استخدام الإناث الكتاب (٢,٧١٧٩) درجة، وربما كان لاعتقاد الذكور من المدرسين بأن الكتاب المدرسي المصدر الرئيس أو يكاد يكون الوحيد الذي يزود الطلبة بالمعلومات سبباً لهذه النتيجة.

٥- على الرغم من وجود فروق بين المتوسطات الحسابية التي تراوحت بين (٠,٠٠٤ ٠,٤٤١) في استخدام الوسائل التعليمية التعلمية الآتية : (اللوحات الزمنية والمصادر الأصلية والخرائط والأفلام والمكتبة (المدرسية أو العامة) والمسجلات والحاسوب). إلا أن تلك الفروق غير دالة إحصائيا، إذ إن قيمها التائية المحسوبة أقل بدرجات متفاوتة من القيمة التائية الجدولية. وتعليل ذلك أن هذه الوسائل تتطلب جهداً من قبل المدرس للبحث عنها وإتقان استخدامها وفي ذلك يتساوى الذكور والإناث من المدرسين.

الفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المدرسين في اختصاص التاريخ ومتوسط استجابات المدرسين في اختصاص الجغرافية في استخدامهم الوسائل التعليمية / التعلمية في مادة التاريخ.

للتحقق من هذه الفرضية تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية لاستجابات المدرسين من كلا الاختصاصين، وكما هو مبين في الجدول (٩).

الجدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والقيم التائية لاستخدام المدرسين الوسائل التعليمية / التعلمية حسب تخصصهم (تاريخ أو جغرافية)

الطريقة	تاريخ (٥٩)		جغرافية (٣١)		قيمة ت	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المحسوبة	الجدولية	
السبورة	٢,٧٣٩	٠,٥٢٤	٢,٧٥٧	٠,٤١٧	٠,١٤٧	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
اللوحات الزمنية	٢,١٣٠	٢,٧٩٧	٢,٠٢٧	١,٠٢٦	٠,٤١٠	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
المصادر الأصلية	١,٦٥٢	٠,٨٨٩	١,٨٥١	٠,٧٧٩	٠,٩١١	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
المصورات والرسومات	٢,٤٣٥	٠,٧١٢	٢,٥٤٠	٠,٦٤١	٠,٥٩١	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
الخرائط التاريخية	٢,٢٨٣	٠,٦٨٩	٢,٧٥٧	٠,٥٤٠	٠,٣٩٠	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
أفلام السينما و الفيديو	٠,٤٩١	٠,٥٥٤	٠,٧٩٩	٠,٨٦٧	١,٥١٩	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
الزيارات الميدانية	١,٣٤٨	٠,٨٣٩	١,٦٠٨	٠,٩٠٩	١,١٠٩	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
الحاسوب	٠,٣٢٦	٠,٨٣٢	٠,٦٦٢	٠,٦٩٨	٠,٧٥٢	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
المسجلات	٠,١٧٤	٠,٣٧٩	٠,٥١٣	٠,٩١٩	١,٦٧٨	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
الكتاب المدرسي	٢,٦٩٦	٠,٦٢١	٢,٨٦٥	٠,٣٤٢	١,٣٦٠	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
المكتبة (المدرسية أو العامة)	٢,٢١٧	٠,٧٦٠	٢,٥١٣	٠,٧٥٨	١,٤١٧	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٩) أن الفروق في المتوسطات الحسابية بين المدرسين في تخصص التاريخ والمدرسين في تخصص الجغرافيا كانت في اللوحات الزمنية والمسجلات (٠,١٠٣) و (٠,٣٣٩) ولمصلحة تخصص التاريخ بينما تراوحت الفروق في بقية

الوسائل التعليمية بين (٠,٠١٨ - ٠,٤٧٤) ولمصلحة تخصص الجغرافية إلا أن تلك الفروق غير دالة إحصائيا لأن القيم التائية المحسوبة كلها أقل بكثير من القيمة التائية الجدولية وعليه أكدت النتيجة الحالية الفرضية السابعة.

إن النتيجة في الجدول (٩) تشير إلى أن المدرسين في تخصص التاريخ والجغرافية لهم التصورات والمعانات نفسها بخصوص الوسائل التعليمية، فهم إما أنهم لا يستخدمونها على الرغم من توافرها في المدرسة بفعل تقليد الآخرين، أو أن تلك الوسائل غير متوافرة أصلاً في المدرسة، وهذا ما أشار إليه البزاز وآخرون (١٩٧٣) والجبر (١٩٩٤) وبانغ صونغ هو (Bhang Sung Ho, 1982).

الفرضية الثامنة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المدرسين من خريجي كلية الآداب، ومتوسط استجابات المدرسين من خريجي كلية التربية في استخدامهم الوسائل التعليمية -التعلمية في مادة التاريخ .

للتحقق من هذه الفرضية جرى احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية لاستجابات أفراد العينة من خريجي الآداب وأقرانهم من خريجي التربية، وكما هو واضح في الجدول (١٠).

الجدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية لاستخدام المدرسين للوسائل التعليمية / التعلمية وفق الكلية التي تخرجوا فيها (آداب - تربية)

الطريقة	الآداب (٣٥)		التربية (٥٥)		قيمة ت	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المحسوبة	الجدولية	
السبورة	٢,٦٤٤	٠,٥٩٣	٢,٨١٦	٠,٣١٧	١,٤٤٥	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
اللوحات الزمنية	٢,١٩٢	١,٠٠١	١,٩٧٠	٠,٨٩١	٠,٩٠٦	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
المصادر الأصلية	١,٧١١	٠,٧٩٨	١,٨٢٣	٠,٨٤٨	٠,٥١٩	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
المصورات والرسومات	٢,٦١٥	٠,٦٢٥	٢,٤١٢	٠,٦٩١	١,١٧٤	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
الخرائط التاريخية	٢,٦٥٤	٠,٥٥١	٢,٥١٥	٠,٧٠٢	٠,٨٣٢	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
أفلام السينما و الفيديو	٠,٨٤٤	٠,٩٧٤	٠,٥٥٦	٠,٥٥١	١,٤٤٩	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
الزيارات الميدانية	١,٥٥٨	١,٠٢٢	١,٤٧٠	٠,٧٧٦	٠,٣٧٩	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
الحاسوب	٠,٥٧٧	٠,٧١٦	٠,٥	٠,٧٥٧	٠,٣٩٩	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
المسجلات	٠,٥	١,٠٠٩	٠,٢٩٤	٠,٥١٦	١,٠٢٩	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
الكتاب المدرسي	٢,٧٦٩	٠,٥٠٤	٢,٨٢٣	٠,٤٥٢	٠,٤٣٦	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
المكتبة (المدرسية أو العامة)	٢,٤٣٣	٠,٦٨٩	٢,٣٨٢	٠,٨٧٥	٠,١٩٦	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥

وتشير النتائج المعروضة في الجدول (١٠) إلى أن الفروق بين المتوسطات الحسابية في استخدام السبورة والمصادر والكتاب المدرسي تراوحت بين (٠,٠٥٤ ٠,١٧٢) ولمصلحة خريجي كلية التربية. أما الفروق في المتوسطات لبقية الوسائل التعليمية فقد تراوحت بين (٠,٠٥١ ٠,٢٨٨) ولمصلحة خريجي الآداب. وهذه الفروق الطفيفة جميعا ليست ذات دلالة إحصائية إذ كانت القيم التائية المحسوبة جميعها أقل من القيمة الجدولية. وعليه تقبل الفرضية الثامنة.

إن التعليل المرجح لنتيجة هذه الفرضية يكمن في القول : إن البيئة الصفية والمدرسية المتشابهة تؤدي إلى نتيجة متشابهة تقريباً بين أفراد العينة في كثير من المتغيرات.

الفرضية التاسعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المدرسين الذين شاركوا في الدورات التدريبية، ومتوسط استجابات المدرسين الذين لم يشاركوا فيها، في استخدامهم الوسائل التعليمية /التعلمية في مادة التاريخ .

بهدف التحقق من هذه الفرضية جرى احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية لاستجابات المدرسين المشاركين وغير المشاركين في الدورات التدريبية وكما هو موضح في الجدول (١١).

الجدول رقم (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية لاستخدام الوسائل التعليمية / التعلمية من قبل المدرسين المشاركين في الدورات التدريبية وغير المشاركين فيها

الوسائل	مشارك (٥٦)		غير مشارك (٣٤)		قيمة ت	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المحسوبة	الجدولية	
السبورة	٢,٧٥٩	٠,٤٦٥	٢,٧٣٤	٠,٤٥٩	٠,٢٠٩	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
اللوحات الزمنية	٢	٠,٩٢٦	٢,١٢٥	٠,٩٦٠	٠,٥١١	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
المصادر الأصلية	١,٥٣٦	٠,٨٢٣	١,٩٨٤	٠,٧٧٥	٢,١٧٠	٢,٠٠	دال عند ٠,٠٥
المصورات والرسومات	٢,٤٢٨	٠,٧٢٨	٢,٥٦٢	٠,٦٠٩	٠,٧٧٦	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
الخرائط التاريخية	٢,٧٨٦	٠,٣٨٨	٢,٣٩١	٠,٧٥٨	٠,٥٩٣	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
أفلام السينما و الفيديو	٠,٤١٥	٠,٤٩٩	٠,٩١٣	٠,٨٩٣	٢,٦١٤	٢,٠٠	دال عند ٠,٠٥
الزيارات الميدانية	١,١٢٥	٠,٧٢٧	١,٨٤٤	٠,٨٨٨	٣,٤٠١	٢,٠٠	دال عند ٠,٠٥
الحاسوب	٠,٣٩٣	٠,٨٧٩	٠,٦٥٦	٠,٥٦٥	٠,٣٩٦	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
المسجلات	٠,٢٥	٠,٦٣٤	٠,٥	٠,٨٦٦	١,٢٥٩	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
الكتاب المدرسي	٢,٧٥	٠,٤٣٣	٢,٨٤٤	٠,٥٠٧	١,٧٦٦	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
المكتبة (المدرسية أو العامة)	٢,٢٨٦	٠,٨٣٩	٢,٥	٠,٧٥	١,٠٤٣	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥

تشير النتائج المعروضة في الجدول (١١) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المشاركين وغير المشاركين في استخدام ثلاث وسائل تعليمية وهي (المصادر، والأفلام، والزيارات) وكان الفرق لمصلحة غير المشاركين في كل المقارنات إذ كانت القيم التائية لها وهي (٢,١٧٠) و (٢,٦١٤) و (٢,٤٠١) أعلى من قيمتها الجدولية والبالغة (٢,٠٠) وهذه دلالة على أن استخدام تلك الوسائل يعود إلى الفروق الفردية بين المدرسين. و لم تظهر هناك فروق ذات دلالة إحصائية في بقية الوسائل التعليمية لأن قيمها التائية المحسوبة أقل من القيمة التائية الجدولية وذلك على الرغم من وجود فروق طفيفة في المتوسطات الحسابية لكلتا الفئتين تراوحت بين (٠,٠٢٥ ٠,٣٩٥) وعليه تقبل الفرضية التاسعة في جميع الوسائل التعليمية باستثناء المصادر والأفلام والزيارات حيث تقبل عندها تلك الفرضية.

الفرضية العاشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المدرسين من ذوي الخدمة القصيرة، ومتوسط استجابات المدرسين من ذوي الخدمة الطويلة في استخدامهم الوسائل التعليمية /التعلمية في مادة التاريخ .

ولأجل التحقق من هذه الفرضية تم تقسيم أفراد العينة تبعاً لمدة خدمتهم إلى مجموعتين الأولى ذوو الخدمة القصيرة (أقل من ١٥ سنة) والأخرى ذوو الخدمة الطويلة (١٥ سنة فأكثر) وتم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية في استخدام كل من الفئتين الوسائل التعليمية /التعلمية، وكما هو مبين في الجدول (١٢).

الجدول رقم (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية لاستخدام الوسائل التعليمية / التعلمية من قبل المدرسين من ذوي الخدمة القصيرة وأقرانهم من ذوي الخدمة الطويلة

الوسائل	خدمة قصيرة (٤٩)		خدمة طويلة (٤١)		قيمة ت	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المحسوبة	الجدولية	
السبورة	٢,٧٥٧	٠,٣٠٤	٢,٧٢٢	٠,٦٠٦	٠,٢٩٠	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
اللوحات الزمنية	١,٩٠٩	١,٠٥٥	٢,٢٥٩	٠,٧٤٩	١,٤٤٩	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
المصادر الأصلية	١,٦٩٧	٠,٨٦٩	١,٨٧٠	٠,٧٦٥	٠,٨٠٩	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
المصورات والرسومات	٢,٥١٥	٠,٧٤٣	٢,٤٨١	٠,٥٦٩	٠,١٩٥	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
الخرائط التاريخية	٢,٦٢١	٠,٦٥٢	٢,٥١٨	٠,٦٣١	٠,٦١٨	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
أفلام السينما و الفيديو	٠,٦٨٤	٠,٨٦٣	٠,٦٦٤	٠,٦٦٦	٠,٠٩٩	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
الزيارات الميدانية	١,٤٥٤	٠,٩١٦	١,٥٧٤	٠,٨٥٧	٠,٥١٩	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
الحاسوب	٠,٤٣٩	٠,٨٧٧	٢,٤٤٤	٠,٥٠٦	٠,٠٩٧	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
المسجلات	٠,٢٤٢	٠,٦٥٣	٠,٥٥٥	٠,٨٧٥	١,٥٨٦	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
الكتاب المدرسي	٢,٧٨٨	٠,٤٧٧	٢,٨١٥	٠,٤٧٤	٠,٢١٩	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
المكتبة (المدرسية أو العامة)	٢,٣٦٤	٠,٨٨١	٢,٤٤٤	٠,٦٨٥	٠,٣٨٦	٢,٠٠	غير دال عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٢) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستخدام الوسائل التعليمية التعلمية بين المدرسين من ذوي الخدمة القصيرة وأقرانهم من ذوي الخدمة الطويلة تراوحت بين (٠,٠٠٥ - ٠,٣١٣) وهي فروق طفيفة لمصلحة ذوي الخدمة القصيرة في الأعم الأغلب، إلا أن تلك الفروق غير دالة إحصائيا، إذ إن جميع القيم التائية المحسوبة باختلاف درجاتها أقل بكثير من القيمة الجدولية. وعليه فإن هذه النتيجة تؤيد مضمون الفرضية العاشرة. إن تعليل هذه النتيجة هو نفسه المقدم لتعليل الفرضية الخامسة المذكورة آنفا.

الاستنتاجات:

من خلال عرض النتائج التي توصل إليها البحث ومناقشتها يتضح ما يأتي:

(١) أظهر البحث أن طرائق الاستجواب والمناقشة والمحاضرة، على التوالي هي من أكثر طرائق التعليم والتعلم الشائعة الاستخدام لدى أفراد العينة من مدرسي التاريخ وتليها في الاستخدام طريقتا حل المشكلات والوحدات.

(٢) لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المدرسين طرائق التعليم والتعلم وفق متغيرات : الجنس (ذكور - إناث) والكلية (آداب-تربية) والدورات التدريبية (مشارك- غير مشارك) والخبرة (قصيرة- طويلة)، بينما ظهرت تلك الفروق في متغير الاختصاص (تاريخ- جغرافية) وفي طريقتين تدريسيتين هما المناقشة والتعيينات ولمصلحة خريجي قسم التاريخ. و لم تظهر الفروق في بقية الطرائق.

(٣) تبين أن الكتاب المدرسي هو من أكثر الوسائل التعليمية التعلمية شيوعاً في الاستخدام وتلته في الاستخدام السبورة والخرائط التاريخية، وجاء على التوالي في الاستخدام الوسائل التعليمية التعلمية الآتية : المصورات والرسومات والمكتبة (المدرسية أو العامة) واللوحات الزمنية، والمصادر الأصلية والزيارات الميدانية.

(٤) ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الوسائل التعليمية/التعلمية في متغير الجنس ولمصلحة الذكور في وسيلتين فقط هما السبورة والكتاب المدرسي، ولمصلحة الإناث في وسائل: المصورات والرسومات والزيارات الميدانية و لم تظهر تلك الفروق في بقية الوسائل التعليمية.

(٥) لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الوسائل التعليمية التعلمية في متغيرات : الاختصاص (تاريخ-جغرافية) والكلية (آداب- تربية) والخبرة (طويلة- قصيرة) أما في متغير الدورات التدريبية (مشارك-غير مشارك) فقد ظهرت الفروق في ثلاث وسائل تعليمية هي:المصادر والأفلام والزيارات ولمصلحة غير المشاركين.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يقدم الباحثان التوصيات الآتية:

١- ضرورة اعتماد مدرسي التاريخ على طرائق تعليمية تعلمية أكثر فاعلية كطريقتي التعلم التعاوني والتعيينات وتعزيز استخدام طريقتي حل المشكلات والوحدات. فضلا عن تحسين الطرائق الشائعة الاستخدام مثل :المحاضرة والاستجواب والمناقشة .بما يحقق الأهداف المنشودة من تدريس مادة التاريخ.

٢- قيام المشرفين التربويين بتوجيه مدرسي التاريخ بضرورة التنوع في استخدام طرائق التعليم والتعلم، وخاصة تلك التي تعتمد على الطالب مركزاً لعملية التعلم وتمنحه المواقف والفرص لاكتشاف المعرفة بنفسه.

٣- تنظيم دورات متخصصة في طرائق تدريس المواد الاجتماعية عامة والتاريخ خاصة لتدريب مدرسي التاريخ على الطرائق الحديثة في التدريس والتقنيات التربوية المصاحبة لها.

٤- حث مدرسي التاريخ على استخدام ما هو متوافر من الوسائل التعليمية التي تساعد الطالب على الاستيعاب الأفضل لمادة التاريخ، والتعاون مع الطلبة بإعداد الوسائل وتصميمها من المواد الأولية المتوافرة في البيئة كاللوحات الزمنية والنماذج والمصورات والرسومات والرسومات الأولية والقطع الأثرية.

٥- ضرورة الاعتماد على الحاسوب وسيلة تعليمية في تدريس التاريخ ووضع البرمجيات الخاصة بذلك وتدريب المدرسين على استخدامه، خاصة وأن الحاسوب قد دخل المدارس الإعدادية حديثاً منهجا دراسيا مقررا.

المقترحات:

١- إجراء دراسة مماثلة في مادتي الجغرافية والتربية الوطنية والمواد الاجتماعية الأخرى في المرحلة الإعدادية.

٢- إجراء دراسة مقارنة لاستخدام الطرائق التدريسية والوسائل التعليمية في مادة التاريخ في مراحل التعليم العام، الابتدائي والمتوسط والثانوي.

المراجــــع

إبراهيم، فاضل خليل .(١٩٩٧). الأسس النظرية لبعض الطرائق التعليمية المستخدمة في تدريس التاريخ، **آداب الرافدين**، العدد ٢٩، ص ١١٧-١٣٤.

الأمين، شاكر محمود وزملاؤه .(١٩٩٠). **طرق تدريس المواد الاجتماعية**، ط٢، بغداد.

الأمين، شاكر محمود .(١٩٧٤). دراسة مسحية للوسائل التعليمية لمادة التاريخ في عدد من المدارس المتوسطة في بغداد، **مجلة الأستاذ**، العدد(٢).

البزاز، حكمت عبدالله وآخرون .(١٩٧٤). **واقع الوسائل التعليمية للمرحلة الابتدائية**، وزارة التربية، بغداد: مطبوعات الشعب.

البياتي، عبدالجبار توفيق، وزكريا زكر اثناسيوس .(١٩٧٧). **الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس**. بغداد: مؤسسة الثقافة العمالية.

الجبر، سليمان بن محمد .(١٩٩٤). واقع تدريس الجغرافيا في المدارس الثانوية السعودية من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين، **مجلة رسالة الخليج العربي**، العدد ١٤، ص ٥١-١٠١.

الحيلة، محمد محمود .(٢٠٠٠). **تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية**، (ط١). عمان، الأردن: دار المسيرة .

السامرائي، قصي محمد لطيف .(١٩٩٤). **أثر استخدم طريقتي المناقشة والإلقائية مع الأحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد في مادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني في معاهد إعداد المعلمين**، رسالة دكتوراه، جامعة بغداد، بغداد.

السيد، عبدالحميد .(١٩٦٢). **التاريخ في التعليم الثأنوي، أهدافه، مفاهيمه، تدريسه**، ط، القاهرة.

العجاجي، عبدالله بن إبراهيم . (١٤١٨هـ/١٩٩٨م). **علاقة طرق تدريس المواد الاجتماعية بالأنشطة الصفية واللاصفية في بعض مدارس المرحلة المتوسطة (بنين) في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية**. الرياض: مركز البحوث التربوية (١٣٣)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

عليمات، محمد مقبل .(١٩٨٩). طرق التدريس الشائعة عند أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، **مجلة بحوث جامعة حلب**، العدد١٦ .

العمايرة، محمد حسن .(١٩٩٨). منهاج الدراسات الاجتماعية الجديد في الأردن للصف التاسع الأساسي من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية، دراسة تقويمية، **المجلة العربية للتربية**، ١٨ (١)، ص١٠٥–١٣٢ .

عودة، أحمد سليمان .(١٩٨٥). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، (الطبعة الأولى). إربد، الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع .

وزارة التربية، نظام المدارس الثانوية رقم (٢) لسنة ١٩٧٧ ، **مجلة التوثيق التربوي**، ع، ص ٨١.

Adams, G., & Schvaneveldt, J. (1985). **Understandin research methods**, New York : Longman.

Bennet, J. (1990). The Utilization of instruction, media and technology in the teaching of U. S. history. **A Research Report Paper Presented at the Meeting of the National Social Science Association**.

Bhang, Sung & Ho. (1982). A study of the need for an instructional Programs for elementary schools of Seoul, Korea **Dissertation Abstract Internation,** vol. 43.

Blyth, J.E. (1982). **History in primary schools : Apractical approach for teachers of 5-11-year-old children,** London: McGraw-Hill Book Company.

Crookall, R.E. (1972). **Handbook for history teachers in Africa.** London : Evans Brothers.

Ibrahim, F. K.(1990). **An evaluation of the history teaching process in teacher training institutes in Iraq**, Ph. D. Thesis, University of Wales, College of Cardiff.

Mays, P. (1974). **Why teach history**, London : University of London Press.

Mckee, S. (1988). Impediments to implementing critical thinking , **Social Education. 52**, 444-446.

Milton, H. (1993). Improving the critical thinking skills of ninth grade world history students by integrating. Critical thinking skills and course content, **EDRS**.

Steele, I .(1976). **Developments in History Teaching**. England - London: Open Books, Somerset,.

Stephens, L.D. (1974). **Probing the past : A guide to the study and teaching of history**. Boston : Allyn and Bacon.

Swift & Jackson. (1987). **History in the primary school: A regional survey**. Chester College of Higher Education.

Tunkman, B.W. (1978). **Conducting educational research** (second edition). San Diego : Harcourt Brace Jovanovich.

الملحـــق



جامعة الموصل
كلية المعلمين
فرع العلوم التربوية والنفسية

استبانـة

عزيزي المدرس/ عزيزتي المدرسة

يروم الباحثان القيام بدراسة حول الطرائق والوسائل التعليمية/التعلّمية الشائعة الاستخدام لدى مدرسي التاريخ في المرحلة الإعدادية ولغرض الاطلاع على الواقع الميداني، يرجى التفضل بالإجابة عن الأسئلة المدرجة أدناه بدقة موضوعية، علماً أن الإجابة تستخدم لغرض البحث العلمي فحسب شاكرين لكم تعاونكم مع التقدير.

أولاً. معلومات عامة

ضع علامة (✔) في المكان المناسب.

الجنس: ذكر ( )، أنثى ( ).

الاختصاص: تاريخ ( )، جغرافيا ( ).

الكلية: آداب ( )، تربية ( ).

سنوات الخدمة: ١–٥ ( )، ٦–١٠ ( )، ١٠–١٥ ( )، أكثر من ١٥ سنة ( ).

هل شاركت في دورة تدريبية في طرائق تدريس التاريخ أو الاجتماعيات نعم ( )، لا ( ).

ثانياً. طرائق التعليم والتعلّم

ما مدى استخدامك الطرائق التعليمية/ التعلمية المدرجة أدناه لدى تدريسك مادة التاريخ؟ يرجى وضع علامة (✔) في مربع البديل المناسب.

الطريقة	التوصيف	دائماً	أحياناً	نادراً	لا أستخدامها
المحاضرة	١. أقوم بإلقاء الدرس مباشرة دون مشاركة الطلبة. ٢. أقوم بشرح الموضوع وتوضيحه على السبورة ومن ثم أوجه الأسئلة في بداية كل فقرة. ٣. أستخدم أسلوب عرض القصص التاريخية لتوضيح بعض الأحداث التاريخية. ٤. أبدأ بتوجيه الأسئلة حول موضوع الدرس ثم أقوم بشرحه بعد ذلك. ٥. أستخدم الإلقاء لربط موضوع الدرس بالأحداث الجارية والقضايا المعاصرة.				
الاستجواب	٧. أوجه السؤال حول المادة إلى طالب معين. ٨. أوجه السؤال إلى جميع الطلبة وأطلب من أحدهم الإجابة عنه. ٩. أخصص وقت الدرس بكامله لاستخدام طريقة الاستجواب. ١٠. أسأل الطلبة لغرض معرفة مدى فهمهم للدرس. ١١. أسأل الطلبة لإثارة تفكيرهم حول موضوع.				
المناقشة	١٢. أناقش موضوع الدرس مع جميع الطلبة. ١٣. أناقش بعض الأفكار والآراء مع عدد معين من الطلبة. ١٤. أفسح المجال للطلبة بمناقشة مسألة معينة بأنفسهم. ١٥. أقسم الطلبة إلى مجاميع لغرض مناقشة الدرس. ١٦. أستخدم أسلوب الندوة في التدريس. ١٧. أفسح المجال لطالبين للتناظر في موضوع تاريخي جدلي. ١٨. أحدد سؤالاً أو عبارة أو فكرة في الخطة اليومية لإثارة المناقشة. ١٩. أشجع الطلاب على إثارة فكرة أو تساؤل أو رأي لغرض المناقشة.				

الطريقة	التوصيف	دائماً	أحياناً	نادراً	لا أستخدامها
التعيينات	٢٠. أكلف الطلبة بكتابة مقالة أو تقرير حول شخصية أو حدث تاريخي. ٢١. أطلب من الطلبة تلخيص كتاب صدر حديثاً له علاقة بالمادة. ٢٢. أدعو الطلبة إلى نقد كتاب أو دراسة تاريخية. ٢٣. أكلف الطلبة بجمع المقالات التاريخية الصادرة في الصحف اليومية.				
الوحدات	٢٤. أقوم بتدريس بعض المواضيع بطريقة الوحدات (أي أعرض الموضوع المعين بوصفه وحدة متكاملة وتدريس أبعاده المختلفة من خلال ربط مادة التاريخ بالمواد الاجتماعية الأخرى). ٢٥. أستخدم طريقة حل المشكلات من خلال اختيار بعض المشكلات في التاريخ (سقوط بغداد، سقوط الأندلس، الحروب الصليبية، القضية الفلسطينية...إلخ).				
التعلّم التعاوني	٢٦. أقوم بتقسيم طلبة الصف إلى فرق، يضم كل فريق (٤–٦) طلاب مختلفين في مستوياتهم الدراسية (عال–متوسط–ضعيف)، يتعلم أعضاء كل فريق من بعضهم البعض بصيغة تعاونية–تعاضدية مع تحمل المسئولية في إنجاز الأهداف التربوية المرتبطة بموضوع الدرس، وأمارس دور المشرف والمعزز والموجه.				

ثالثاً : الوسائل التعليمية / التعلّميـة

ما مدى استخدامك الوسائل التعليمية / التعلمية المدرجة أدناه لدى تدريسك مادة التاريخ؟ يرجى وضع علامة (✔) في مربع البديل المناسب.

الطريقة	التوصيف	دائماً	أحياناً	نادراً	لا أستخدامها
السبورة	١. أستخدم السبورة لكتابة ملخص الدرس. ٢. أستخدم السبورة لتوضح بعض المسائل الغامضة. ٣. أستخدم السبورة لكتابة أسماء الشخصيات، المدن، الحروب، السنوات...إلخ. ٤. أستخدم السبورة لرسم خريطة تاريخية.				
اللوحات الزمنية	٥. أستخدم الخطوط واللوحات الزمنية لتوضيح بعض المفاهيم الزمنية كالتسلسل التاريخي للأحداث والأشخاص والقرون والعقود...إلخ.				
المصادر الأصلية	٦. أستخدم المصادر الأصلية والوثائق لقراءة بعض النصوص التاريخية التي لها علاقة بمادة الدرس أمام الطلبة. ٧. أعرض أمام الطلبة النماذج الأثرية والبقايا المادية ذات العلاقة بموضوع الدرس.				
الحاسوب	٨. أستخدم الحاسوب لتدريس بعض المواضيع التاريخية من خلال البرمجيات الخاصة بذلك.				
الخرائط التاريخية	٩. أرشد الطلبة إلى إستخدام الأطلس التاريخي لتوضح الأحداث التي تعود إلى الفقرة الزمنية التي أدرسها. ١٠. أستخدم الخارطة التاريخية لتوضيح المواقع والأمكنة وسير المعارك والاحداث.				
الأفلام التاريخية (أفلام السينما أو الفيديو)	١١. أعرض على الطلبة بعض الأفلام التاريخية باستخدام جهاز السينما. ١٢. أستخدم جهاز الفيديو لعرض الأفلام والبرامج التاريخية. ١٣. أستخدم جهاز عرض الشرائح والأفلام الثابتة.				

الطريقة	التوصيف	دائماً	أحياناً	نادراً	لا أستخدامها
الزيارات الميدانية	١٤. أصطحب طلبتي لزيارة المتاحف والمواقع الأثرية. ١٥. أقوم بزيارة مركز الوسائل التعليمية في المدينة.				
الكتبة المدرسية	١٦. أوجه الطلبة لزيارة المكتبة المدرسية أو العامة لغرض الاطلاع على المصادر والمراجع والمجلات المتوافرة فيها وتبصيرهم بكيفية استخدامها.				
المسجلات الصوتية	١٧. أستخدم المسجل لغرض عرض محاضرة أو حديث لشخصية تاريخية أو وصف لحدث ما.				
الكتاب المدرسي	١٨. أرجع إلى الكتاب المدرسي المقرر بوصفه وسيلة تعليمية.				
المصورات والرسومات	١٩. أستخدم المصورات والرسومات والخطوط لغرض استيعاب الطلبة للحدث أو الواقعة.				

الباب الثاني

رؤى تربوية

علم النفس
ما بين تحدي البقاء وإعادة التكيف الهيكلي

أ.د. مصطفـــى حجــازي
كليــة التربيــة – جامعــة البحــرين

144
المجلد 2 العدد 2 يونيـــو 2001

علم النفس
ما بين تحدي البقاء وإعادة التكيف الهيكلي

أ . د. مصطفى حجــازي
كلية التربية – جامعة البحرين

أولاً : مقدمة : البداية والمرتكزات :

علم النفس المعاصر في مختلف فروعه، كما في نظرياته ومنهجياته وتقنياته وتطبيقاته هو ابن المجتمعات الصناعية الرأسمالية وخادم أهدافها الأمين . يعلمنا علم اجتماع المعرفة (معتوق، ١٩٨٨) أن المعرفة رغم أبعادها الكونية وتطبيقاتها العالمية، هي بنت السياقات الاجتماعية - الثقافية التي تنشأ فيها. فليس هناك معرفة مجردة، بل إن كل معرفة هي وظيفية في البداية والمنتهى؛ تخدم احتياجات المجتمع وأهدافه الذي نشأت فيه خلال فترة تاريخية محددة من تطوره. وينطبق ذلك أكثر ما ينطبق على العلوم الإنسانية والتربوية، بما فيها علم النفس . فلقد نشأ هذا العلم ونمى وتفرع منذ أواسط القرن التاسع عشر، وطوال القرن العشرين لخدمة أهداف المجتمعات الصناعية الرأسمالية وتلبية احتياجاتها، مما يشكل مختلف فروعه ووظائفه التطبيقية، كما منهجياته البحثية .

يمكن توليف هذه الأهداف في أربعة كبرى تنصب جميعها على الإنسان الفرد الغربي في الإطار الصناعي الرأسمالي هي على التوالي :

أ - المعرفة والتشخيص .
ب - الإعداد والتأهيل .
ج - الإدارة والتسيير .
د - الصيانة والحفاظ على الفعالية .

وتتوزع مختلف فروع علم النفس لخدمة هذه الأهداف فيما بينها. وقد تتشارك في القيام بواحدة منها أو أكثر. إلا أنه ندر أن خرجت المعرفة المتراكمة في علم النفس المعاصر عن إطار هذه الأهداف، إلا على سبيل الاستثناء.

فعلى سبيل المثال يخدم كل من القياس النفسي، وعلم النفس التجريبي وعلم نفس النمو أهداف المعرفة والتحديد والتشخيص والتصنيف. القياس النفسي نشأ ونمى وعرف هذا التوسع الهائل في الكم والمنحى لخدمة هذا الهدف تحديداً في التربية والجيوش والصناعة، ومن بعدها العلاج. أما علم النفس التجريبي فلقد انصبت اهتماماته منذ بداياته الأولى (السيكوفيزيقا) على دراسة الطاقة البشرية وحركتها، وعلى كيفيات التعلم والسلوك في الصناعة، كما في التربية والجيوش، وعلوم السيطرة .

أما علم النفس التربوي وتفرعاته ومعه علم النفس الصناعي فيخدمان الإعداد والتأهيل في المقام الأول: التحكم، التدريب، واكتساب المهارات الضرورية لخدمة أغراض المجتمع الصناعي. ويشترك علم النفس الصناعي مع علم النفس الإداري وعلم نفس التحكم في الإدارة والتسيير والتوجيه. ولقد أخذ علم نفس التحكم يلعب دوراً متعاظماً في التوجيه من خلال الدراسات على الإدراك والدافعية والمخاوف والرغبات وظواهر العدوى الانفعالية الجماعية، مما يشكل أساس صناعة الموافقة وتشكيل الأذواق والاتجاهات سواء في الداعية والإعلان، أو في الحرب النفسية وعلوم الاستخبارات والسيطرة. أما علوم الصحة النفسية والطب النفسي والعلاج والإرشاد فتقوم أساساً بوظائف صيانة الطاقات البشرية المنتجة والحفاظ على كفاءتها وفاعليتها (وقاية، وعلاجاً، ونماءً).

ويشكل كل من التحكم والسيطرة والتوجيه القاسم المشترك لكل هذه المهام، وفروع علم النفس التي تخدمها. ذلك أن التحكم بالإنسان وطاقاته، إنتاجاً واستهلاكاً وتكيفاً سلوكياً و انفعالياً يشكل المشروع الكبير للمجتمع الصناعي الغربي. على أن هذا التحكم يتوسل أساليب ناعمة، لضمان نمو الطاقات وحسن توظيفها وفاعلية أدائها. هنا يلعب علم النفس دوره الأساسي.

التحكم الناعم (والفعّال بسبب نعومته ذاتها، ومرونته وخفائه، وتركه لهامش كبير من حرية الحركة للإنسان الفرد) يندرج ضمن مشروع العقل الكبير الذي يمثل البعد التنويري في الحضارة الصناعية الغربية. وحين نذكر العقل فإننا نعني مباشرة السيطرة من خلال الفهم والاستيعاب. تلك هي الدلالة اللغوية الغربية لمصطلح الذكاء Intelligence : أي القدرة على الفهم، والقابلية للفهم. وهل يعدو علم النفس في مختلف فروعه ونظرياته ومنهجياته وتطبيقاته هذه الغاية الكبرى: عقلنة الظواهر والدوافع والسلوكات كمنطلق لترشيد الممارسة ؟ هل تخرج النظريات السلوكية والمعرفية التي تحتل مركز النجومية في علم النفس

عن هذه الغاية : التحكم والتيسير من خلال الفهم والاستيعاب ؟ حتى التحليل النفسي لا يخرج عن هذا النطاق، رغم خوضه في خفايا النفس البشرية وذهابه بعيداً في درس القوى النزوية والحيوية في دينامياتها وتجلياتها الأكثر إلغازاً. لا يعدو مشروع التحليل النفسي، على الصعيد الفلسفي، مهمة عقلنة غير العقلاني في النفس البشرية من خلال كل ما قدم من مفاهيم وأطروحات وممارسات .

وماذا يعني الشفاء في التحليل النفسي، كما في سواه من طرائق العلاج سوى هذه السيطرة العقلية الذاتية على القوى النزوية وتوجيهها لخدمة مصالح الفرد والمجتمع؟

ذلك هو بالمناسبة الشعار الذي يطرحه العلاج المعرفي الحديث الذي يحتل مركز النجومية بين كل طرق العلاج النفسي الراهنة: «سيطرة العقل على المزاج» Mind over Mood (Padesky,1995). أما سكيز فلقد كان أكثر صراحة حين سخر من الحرية والكرامة وقال بالتحكم المباشر والموجه بل والمفروض من خلال أعماله الكبرى في تعديل السلوك (Skinner,1974 ؛ الخطيب، ١٩٩٥) .

نلخص ما سبق في إعادة تأكيد أن علم النفس نشأ وتفرع واتخذ مختلف مناحيه ومنهجياته وتطبيقاته لخدمة أهداف المجتمع الرأسمالي الصناعي في القرنين التاسع عشر والعشرين. ذلك هو ما استورده العالم العربي في صورته الجاهزة واستهلكه وما يزال، بدون توقف عند ضرورة ملاءمته لأهدافه النوعية النابعة من تاريخه وظروفه وتوجهاته؛ مما سيكون لنا رجعة إليه. إلا أن ما نود طرحه الآن هو نوعية التحولات في الوظائف والمهام المدعو إليها علم النفس مع إطلالة العولمة وما حملته معها من حضارة ما بعد الحداثة. فلقد حملت العولمة معها، كما هو معروف تحولات كبرى في السياسة والاقتصاد والإنتاج والثقافة؛ مما ولّد ظروفاً جديدة، وتحديات مستجدة وحالات مجتمعية وإنسانية غير مسبوقة في المجتمع الصناعي الرأسمالي التقليدي .

ما هي التحديات التي ستطرح على علم النفس في توظيفاته، كما في منهجياته؟ سؤال أصبح ملحاً التفاكر بشأنه. ذلك أن التكليف الهيكلي Structural adjustment الذي تنادي به العولمة على صعد الاقتصاد والسياسة، وما هي بصدد ترويجه على مستوى الثقافة، ستخلق إنساناً جديداً بالمعنى الثقافي والنفسي وحتى البيولوجي. وبالتالي فإن علم النفس سيكون مدعواً ولا شك إلى إعادة هيكلة بدوره، شأنه في ذلك شأن العلوم الإنسانية على اختلافها .

إلا أنه لا بد، قبل الخوض في إعادة الهيكلة هذه، من إشارة سريعة إلى مرتكزات علم النفس الفلسفية والإيديولوجية. وهي إشارة ذات أهمية جوهرية، في تعاملنا مع هذا العلم في العالم العربي ومشاريع توظيفه.

يرتكز علم النفس الغربي الذي نتعامل معه على الفردية كأساس أيديولوجي. فهو علم نفس الفرد في المقام الأول : في خصائصه، وحاجاته ودوافعه وسلوكاته وشخصيته .

تعني الفردية Individualism (فنيانس، ١٩٨٨)، التي تطغي على الفكر الغربي الحديث، كل نظرية أو كل اتجاه يرى في الفرد والفردي إما أكثر صور الواقع جوهرية، وإما أسمى درجات القيمة. «فهي بالتحديد، مذهب من يرى أن الفرد أساس كل حقيقة وجودية، أو مذهب من يفسر الظواهر الاجتماعية والتاريخية بالفاعلية الفردية، أو مذهب من يرى أن غاية المجتمع رعاية مصلحة الفرد والسماح له بتدبير شئونه بنفسه» (فنيانس، ١٩٨٨، ص ٩٣١). لقد كسر الغرب خلال ثورته الصناعية التي امتدت ثلاثة قرون، وواكبتها ثورة في الفكر والفلسفة، كل الانتماءات والبنى الاجتماعية التقليدية من قبيلة وإقطاع. وأحل محلها فلسفة الفردية على مستوى السياسة، كما الاقتصاد، كما دراسة الإنسان وأحواله. الفرد هو الأساس، وهو وحدة الدراسة والبحث والتعامل. ولقد قام علم النفس في مختلف فروعه وتطبيقاته على هذا الأساس الفردي. وهو ما يفسر لنا هامشية علم النفس الاجتماعي، كما يفسر نظرة التعالي التي جابه بها الدارسون الغربيون الظواهر الجماعية، حتى وقت متأخر جداً .

أدت هذه النظرة الفردية التي حكمت أفق الرؤية والمقاربة والتعامل بالعديد من علماء النفس إلى الوقوع في أخطاء علمية لا يستهان بها، فرضت كأنها قضايا مسلمة حتى أتى من ينقضها. ذلك ما حدث مثلاً مع (فرويد) وقوله بالنرجسية كحالة إنسانية أولية تصبح العلاقة والصلة مسألة لاحقة عليها، خلال مراحل النمو وتفتح الطفل على من حوله (الأم ثم الوالدين) (لا بلانش، ١٩٨٧). وكان لا بد من انتظار عدة عقود كي يأتي تلامذة (فرويد) ويتعاونوا مع علماء النمو والإيثولوجيا، ويقوموا بدارسة عيادية دقيقة علمياً كي يتضح أن الصلة والعلاقة فطريتان كالرضاعة تماماً (حجازي، ٢٠٠٠). وأن الطفل مزود بآليات عصبيته دماغية للعلاقة منذ البدء، وأنه باحث عن العلاقة ومحرض عليها ومستجيب لها منذ أسابيعه الأولى بعد الميلاد. وأما النرجسية والانغلاق على الذات فهي حالة استجابية لفشل العلاقة الأولية. لقد حدث خلط بين الكيان البيولوجي القائم بذاته، وبين الفردية على الصعيد النفسي الاجتماعي .

وهكذا استوردنا علم النفس الفردي بصيغته الجاهزة وحاولنا تطبيقه على شرط إنساني يقوم على الجماعة والصلات في الأساس. وما زلنا نتحدث عربياً عن هرم ماسلو وتدرج حاجات الفرد وفي قمتها تحقيق الذات الفردية كأمر مسلم به، مع أن الثقافة العربية الإسلامية تجعل غاية الوجود فيما يتجاوز الفرد (العاني، ٢٠٠١)، وتضع القيمة العظمى في التنكر للذات تحديداً. لقد قام علماء نفس اليابان بتصويب المنظور في توطينهم لعلم النفس جاعلين الجماعة هي المرجع وهي وحدة الدرس والبحث (خليفة، ٢٠٠٠) .

بالطبع لا بد لنا بدورنا من تصويب المنظور، والقيام بتوطين علم النفس. إلا أننا نطرح هنا سؤالاً حول مصير الفردية وتحولاتها في عصر العولمة التي بمقدار ما تعلي من شأن الفرد فإنها تحاول نشر ثقافة القطيعية على المستوى الكوني من خلال كل برامج قولبة البشر.

نعني بالقطيعية تنميط الجيل الشاب في المأكل والملبس والمشرب والثقافة والترويح والمرجعيات المعرفية والأذواق والقيم والنظرة إلى الذات والكون، فيما يعرف في الأدبيات «بأمركة الكون». ثم ماذا بشأن مصادرة الفردية عندنا من قبل النظم الاجتماعية والسياسية؟ وإلى أي مدى يتعين إعادة الاعتبار وحرية الكيان والقرار لها، كما ينادى به محمد جواد رضا بما هو السبيل إلى المواطنة الفاعلة وصناعة المصير ؟

لقد ربح علم النفس الأنجلوسكسوني في تطويره وانتشاره الأمريكي المعركة في مجابهاته مع علم النفس الأوروبي اللاتيني. يقوم الأول على الفلسفة الحسية - التجريبية في مقابل تأسيس الثاني على الفلسفة المثالية. ومن المهم جداً لنا نحن العرب الذين استوردنا هذا وذاك معرفة هذه المرتكزات الفلسفية كي نتمكن من استيعاب نتائج تطبيقاتنا ومدى تلاؤمها مع خصائصنا وواقعنا.

يشيع في العالم العربي علم النفس الأمريكي خصوصاً. وهو قائم على الفلسفة الحسية - التجريبية بدءاً من فرنسيس بيكون ووصولاً إلى وليم جيمس ومروراً بكل من لوك وبركلي وهيوم وسواهم (وهبة،١٩٨٨). قوام هذه الفلسفة على صعيد منهج البحث هو التمسك بالمحسوس والملموس، وما هو قابل للملاحظة والقياس بوصفه وحده يمثل الحقيقة والواقع ويشكل موضوع العلم . أما المثاليات والروحانيات والوجدانيات فهي تدخل في مجال الغيبيات وتخرج من نطاق البحث العلمي .

تشكل السلوكية التي احتلت نجومية المسرح لما يزيد على نصف قرن في أمريكا، ومن سار في ركبها، ومنهم معظم أقطار العالم العربي، المثل الأبرز: فقط الظواهر السلوكية البرّانية القابلة للملاحظة والقياس والتعامل التجريبي هي موضوع العلم. فإلى أي مدى يستوعب علم النفس هذا واقعنا وتكويننا النفسي المتشبع بالأبعاد الروحانية والقوى المتعالية ؟

وهل أن هذه الممارسات النفسية التي تتعامل مع الظواهر السلوكية البرانية تخدم بما يكفي القوى الدينامية المحركة لوجودنا والمحددة لنظرتنا إلى الذات والكون؟ أم أنها تظل مقاربات سطحية يفلت واقعنا الحي منها ومن نماذجها البحثية؟. هناك إذاً مهمة عاجلة على الصعيد العربي تتمثل في إعادة النظر في استهلاك المعرفة النفسية المستوردة بشكلها الخام، إذا أردنا فعلاً توظيف علم النفس لخدمة أغراض التنمية الفعلية، وتعبئة الطاقات الحية وإطلاق المحركات الوجودية. قضية أخرى كبرى للتفاكر بشأنها والشغل عليها على صعيد مهام علم النفس المستقبلية عربياً.

نعود إلى الموضوع الذي يشكل عنوان هذه الورقة، لنتوقف عند المهام المستجدة لعلم النفس في عصر ما بعد الحداثة، أو بكلمة أكثر شيوعاً عصر العولمة. أي أهداف سيخدم وعلى أي قضايا سيركز بحثه مع سرعة التحولات الكونية على كل الصعد التي تتخذ وتائر غير مسبوقة؟ نركز على بعض القضايا ذات الصلة المباشرة بتطبيقات علم النفس في التربية والتنشئة، مما يشكل موضوع اشتغالنا المباشر. ولكن وقبل الخوض في إعادة هيكلة علم النفس من حيث المهام والمقاربات والمنهجيات يتعين أن نتوقف عند قضية أساسية قبلية: هل سيظل هناك علم نفس أصلاً؟ أم أن الثورة الجينية وأبحاث علوم الأعصاب ستجعل معارفنا النفسية بائدة ونافلة ؟ ذلك هو تحدي البقاء الذي يجابهه علم النفس راهناً ومستقبلاً .

ثانياً : علم النفس وتحدي البقاء :

علم النفس هو وليد تزاوج البيولوجيا والسيسولوجيا. وبتعبير آخر هو ذلك المجال الذي تحدد البيولوجيا أرضه ومرتكزاته، بينما تحدد السيسولوجيا سقفه وإطاره. فالنفسي مهما كانت تجلياته (معرفياً، عاطفياً، سلوكياً) يقوم على نشاط الكيان البيولوجي؛ مما يجعل الفصل بين العقلي والعصبي - الجسدي أمراً زائفاً إلى حد بعيد. حتى أكثر حالات النفس البشرية نبلاً وسمواً مشروطة بمرتكزاتها البيولوجية الخاصة بكيمياء الدماغ، أو نوعية الرصيد الوراثي . (حجازي، ٢٠٠٠).

ومع الثورة الهائلة في الهندسة الوراثية، والاكتشافات المتسارعة التي تنجزها علوم الأعصاب، يصبح السؤال مشروعاً حول بقاء علم النفس واستمراره. ذلك أن هذه الوراثة وتلك الاكتشافات هي بصدد قضم منطقة نفوذ واشتغال علم النفس بشكل متزايد كل يوم. حتى أنه أصبح التساؤل مشروعاً حول وظيفة علم النفس المعرفية: هل كانت النظريات النفسية المعروفة كلاسيكياً (السلوكية والتحليل النفسي على سبيل المثال) عبارة عن صياغات معرفية افتراضية لسد الثغرة في معارفنا الجينية والكيميائية العصبية، واضطراباتهما ؟ إذ كلما أنجز العلم تقدماً على هذين الصعيدين تقصلت منطقة نفوذ علم النفس وطروحاته التفسيرية.

ويذهب البعض إلى حد القول بأن مستقبل الصحة النفسية والمرض النفسي، على سبيل المثال، يكمن تحديداً في مستقبل الاكتشافات في هذين المجالين اللذين أخذا يحتلان مركز النجومية بدلاً من نظريات علم النفس الكلاسيكية. نشير بسرعة إلى إنجازات كل من علوم الموروثات، وكيمياء الدماغ التي أخذت تطغى على التفسيرات النفسية .

أما علم الموروثات وهندستها فهو يشكل أحد أكبر الثورات العلمية في نهاية القرن ومستقبلاً، بالتوازي مع ثورة المعلوماتية والاتصال. وتتسابق مراكز البحث الكبرى لرسم الخريطة الجينية للإنسان ولبقية الكائنات الحية، نظراً لما توفره من إنجازات في الطب والغذاء ومحاربة الآفات وتخليق أنواع متطورة من النبات والحيوان، وتقديم الحلول لمشكلات صحية مستعصية. لقد تم رسم الخريطة الوراثية للإنسان في وقت أبكر بحوالي عقد من الزمان عما كان متوقعاً. وبقي أن نعرف الوظائف الفعلية لكل موروثة أو كل تجمع من الموروثات، وكيفية صحتها أو اختلالها؛ مما يمكن من وضع طرق العلاج المناسبة.

والبحث جار بتقدم كبير عن الاضطرابات الجينية للعديد من الأمراض النفسية والعصبية التي تهم موضوعنا، بفضل ورشة نشطة جداً في العديد من الجامعات العالمية الكبرى. وهكذا بدأ العلماء باكتشاف اختلال جيني لكل من التوحد Autism، وصعوبات التعلم والنطق Dyslexia، وصولاً إلى مرض الفصام والإدمان الكحولي والاضطرابات الجنسية، واضطرابات الشهية (الشره خصوصاً) والميول إلى عدم الرضا ونكد العيش المسئولة عن نسبة من سوء التوافق الزوجي، والتصدع الأسري والصعوبات العلائقية، وكذلك التعلم، وصولاً إلى مرض الهوس والاكتئاب ومختلف السمات والخصائص النفسية والعقلية، بما فيها الذكاء. وهذا ما حدا بأستاذ علم النفس في جامعة هارفرد إلى القول : «لقد تغير الحال

كثيراً في علم النفس في أيامنا . فمن النادر أن يبقي مجال من مجالات البحث في علم النفس بمعزل عن تأثير انفجار المعلومات الجديدة حول الدماغ، والبيولوجيا وعلم المورثات» (Westen, 1999, P.125). ولقد أدى ذلك إلى نشوء فرع جديد من فروع المعرفة يسمى «علم المورثات السلوكي» Behavioral genetics ، يهتم أساساً بدراسة العلاقات والتفاعلات ما بين المورثات والبيئة في تشكيل العمليات العقلية والسلوكية .

لن نخوض في تفاصيل هذه الاكتشافات وما تحمله من تحولات مذهلة في النظرة إلى النفس وأحوالها وتجلياتها. بل نكتفي بالإشارة إلى أهم الأسماء وأشهر مراكز البحث وما قدمته من نتائج. أظهرت أبحاث معهد الصحة الوطني الأمريكي أن هناك جينات فاعلة على الصبغيات ٧ ، ١٣ ، ١٥ في مرض التوحد. وأظهرت أبحاث قام بها ديفيد بول من جامعة ييل وجود موروثة على كل من الصبغية ١٥ والصبغية ٦ تتحكم بسلامة الوعي الصوتي وقراءة الكلمات. كذلك وجد باحثان من جامعة أوريغون علاقة بين بعض المورثات وظاهرة الاعتماد على الكحول وتحمله. ويلخص آزار (Azar, 1997) نتائج الدراسات حول التعلم الشرطي وعلاقتها ببعض المورثات المسئولة عن تسلسل عملية التعلم هذه وحفظها في الذاكرة. فإذا اختلت إحدى هذه المورثات اضطربت معها عملية التسلسل مما يؤدي إلى انهيار عملية التعلم. كم نحن بعيدون عن نماذج واطسن السلوكية التقليدية وسكنر الإجرائية!!

يذهب روبرت بلومن R. Plomin وهو من كبار العلماء في موضوع الأبحاث الجينية وعلاقتها بالسلوك، إلى أن هناك موروثة لكل سمة إنسانية، أو سلوك تقريباً، بما فيها الشخصية والذكاء، والفصام، وجنون العظمة، واضطرابات السلوك. (المرجع نفسه،١٩٩٧). فماذا يتبقى من علم النفس إذا صح هذا القول؟ لا بد من عدة ملاحظات سريعة كتمهيد لإجابة لاحقة تشكل خلاصة هذا الحديث. أولها أن نتائج الأبحاث على الجينات، مما تمت الإشارة إليه، ليست قاطعة بعد، ولا هي كلية. فهناك تباين في نتائج الأبحاث حول نفس المسألة. ثانيها أن الخريطة الجينية هي بداية الطريق، ويتبقى الجهد الأكبر المتمثل في معرفة وظائف كل من هذه المورثات وتكوينها الداخلي (العصيات التي تتكون منها والتي تمثل الأحرف الوراثية وتسلسلها والتي يتراوح عددها ما بين ١٠٠٠ و ٢ مليون حرف تبعاً لنوع الموروثة). ثالثها أن الموروثات لا تفعل فعلها جسدياً أو عصبياً أو نفسياً بشكل مباشر بل من خلال ما تنتجه من بروتينات. كما أن نشاطها الوظيفي هذا

متأثر تماماً بالبيئة الحيوية الداخلية للنظام الوراثي، وبيئته الأيكولوجية الخارجية. ويتم التأثر بالبيئة الأيكولوجية من خلال الموروثات الضابطة Regulators التي تحكم نشاط الموروثات البنائية أو توقفه (VASTA, R. & als, 1995). وهو ما يفتح ملف التفاعل الحيوي - الأيكولوجي كاملاً، ومعه يعود علم النفس ابن هذا التزاوج ليلعب دوره النشط. وأخيراً لقد أصبح معروفاً أن السمات النفسية العقلية والشخصية هي نتاج تفاعل عدد كبير من الجينات التي تنتظم في تكتلات متفاعلة مع البيئة الحيوية الداخلية والأيكولوجية الخارجية. وهو ما حدا ببعض علماء الوراثة إلى القول بأن الذكاء مثلاً، وكذلك سمات الشخصية تعود في ٥٠٪ منها إلى نشاط النظام الجيني وتعود في الـ ٥٠٪ الأخرى إلى فعل النظام الإيكولوجي. وهكذا أصبح علماء النفس (Westen, 1999) أقل اهتماماً بتجزئة Parceling الدور النسبي لكل من الموروثات والبيئة، وأكثر اهتماماً بفهم التفاعلات المعقدة لهذين النظامين في مختلف حالات الصحة والمرض.

أما على صعيد علوم الأعصاب، فلقد أصبح من النادر أن يبقى مجال من مجالات البحث في علم النفس بمعزل عن هذه الثورة المعرفية الجديدة المتمثلة في علوم الأعصاب المعاصرة التي يميز مونكاستل حوالي ١٨ فرعاً معرفياً منها، تتداخل فيما بينها إلى حد كبير (فرنون، ومونكاستل، ١٩٩٩) .

نحن هنا إزاء الظاهرة الأكثر فرادة وتعقيداً وغنى في الكائنات الحية، ظاهرة الدماغ البشري الذي يحتوي ما يقارب ٣٠ مليار خلية. يقوم بينها ما يزيد على مليون مليار وصلة. وهو ما يجعل إمكانات التوصل العصبي بين داراته ذات طبيعة فلكية (جيرالد أدلمان، ١٩٩٩). وينمو الدماغ من خلال التوصيل والتشبيك المستمرين وغير المستقرين تبعاً لمختلف المثيرات والخبرات. كما تتصف هذه التوصيلات بالتعقيد والتنوع الشديدين، مما يجعل كل دماغ حالة فريدة من نوعها، حتى لدى التوائم المتطابقة .

وتبشر علوم الأعصاب بإنجازات معرفية مفتوحة الآفاق. إلا أن ما يحتل النجومية راهناً هو أبحاث الموصلات أو الناقلات العصبية Neuro-Transmitters، إذ هي أصبحت سيدة المسرح في العلاج الطبي - النفسي الكيميائي.

ويعادل الحماس لهذه الناقلات العصبية ما يشهده علم الموروثات من حماس. ويتم كل يوم اكتشاف الجديد منها، مما يرتبط باضطرابات نفسية أو دماغية معينة، تصنع لها العقاقير العلاجية .

وهكذا يتفنن أطباء العقل ومعهم علماء الأعصاب باكتشاف اختلال لموصل عصبي لكل من أمراض النفس والسلوك المعروفة أبرزها: نوبات الذعر والقلق، والعصاب الهجاسي القهري، واضطراب المزاج الدوري، وكل من مرض الفصام والرعاش والنشاط الزائد. أما أبرز الموصلات العصبية المسئولة عن هذه أو تلك منها فهي الدوبامين، والسيروتونين، والجابا، والنورأبينفرين. وبذلك يتحول العلاج النفسي لكل اضطرابات النفس والسلوك، مما وضعت لها النظريات النفسية شديدة التعقيد والغنى، إلى عملية طبية كيميائية تتمثل في موازنة وتعديل حالة الموصلات العصبية ذات الصلة .

ورغم التقدم الذي لا مراء فيه على هذا الصعيد، إلا أن المعطيات مازالت في بداياتها، ومازالت الأبحاث حولها غير قاطعة. ومازال الغموض الكبير يحيط بأسباب اختلال عمل هذه الموصلات. ومازال يتعين الانتظار حتى تتقدم أبحاث علوم الأعصاب بما يكفي في فهم آليات عمل الدماغ البشري كي نصل إلى آراء راجحة في الموضوع (Davison & Neal, 1996) .

نعود إلى تحدي البقاء الذي يجابه علم النفس فنقول: «إن هناك فعلاً تحولات كبيرة ستطرأ على هذا العلم مع تقدم الأبحاث والفهم على صعيدي علم الموروثات وعلوم الأعصاب. إلا أن علم النفس سيبقى، طالما أنه وليد تزاوج البيولوجيا والسيسيولوجيا الذي هو تزاوج مرشح للاستمرار بحكم طبيعة الأمور. فالموروثات لا تعمل معزولة عن محيطها الأيكولوجي. وكل محاولات الدراسة المختبرية تظل مقاربات مصطنعة ومجتزأة تعاني من التقصير المعرفي الذي يعاني منه الباحثون أنفسهم، طالما لم يتعاملوا مع الظواهر الكلية المعقدة. العزل يساعد على الفهم البنيوي بالطبع، إلا أنه لا يوفر مقومات فهم الواقع الحي ونشاطه الوظيفي.

وإذا كان علم النفس غير مرشح للزوال، فهل سيبقى على حالته التقليدية: في نظرياته ومنهجياته وتطبيقاته ؟ الجواب الذي يحمل نصيباً كبيراً من اليقين هو كلا .ستطرأ تحولات في المفاهيم والنظريات من أبرزها مثلاً صعود نجم علم النفس المعرفي ذي الصلة الوثيقة بعلوم الأعصاب .

على أن الأهم هو التحول في اهتمامات علم النفس التقليدي من دراسة حالات المرض والاضطراب إلى حالات وظواهر الصحة والعافية والنماء. فإذا كان المرض قابلاً لأن يرد لأسباب محددة، فإن الصحة والنماء يبقيان ظواهر مفتوحة على التنوع والمرونة والتعقيد.

وسيكون لعلم النفس دوره الكبير على هذا المستوى تحديداً، شريطة أن يخرج من عزلته وتقوقعه في نماذجه الصغرى، ومقارباته المجتزأة لموضوعات بحثه. سيكون عليه أن يتعلم المشاركة والتعاون في البحث والفهم والتفسير والتنظير، مع بقية العلوم الإنسانية وعلوم الحياة سواء بسواء. ذلك أن الظواهر المعافاة هي تركيبة دينامية بطبيعتها تفلت من الاختزال النظري أو البحثي، من قبل هذه أو تلك من المقاربات وحيدة الجانب .

من ضمن التحولات في النظرية والمنهج والمقاربة يبرز مثلاً وبشكل متزايد الاهتمام بالتفكير الإيجابي، والمواقف الإيجابية في التعامل مع الحياة اليومية وقضاياها وتحدياتها. والتفاؤل المتعلم (Seligman,1998). كما تبرز موضوعات الذكاء الانفعالي وتطبيقاتها المتزايدة (Golman, 1997) في المدرسة والعمل والتفاعل والتواصل وإدارة الحياة. وكلاهما من مقومات بناء الاقتدار النفسي -الاجتماعي - المعرفي المطلوب بإلحاح متزايد في التعامل مع تحديات المستقبل وتعقيداته وسرعة تحولاته.

أمام علم النفس مهام كبيرة ومثيرة للكثير من التحديات والحيوية والحماس في مجال الاهتمام بالأسوياء وتعزيز صحتهم وإطلاق طاقات نمائهم. هناك إذاً مهمة إعادة تكيف هيكلي يتعين على علم النفس القيام بأعبائها، مما يحتاج إلى وقفة مستفيضة .

ثالثاً : علم النفس ومهام إعادة التكيف الهيكلي :

مهام تكيف علم النفس مع تحديات المستقبل ومتطلباته متعددة الاتجاه والاهتمام والمستوى. نقتصر منها على بعض الأمور الأساسية ذات الصلة بالتربية وبعلم النفس الاجتماعي العربي من حيث الموضوعات. ونسلط الضوء على المستوى المكبّر في دراسة ظواهر العولمة الاجتماعية النفسية، بدلاً من المستوى الفردي المصغّر. ونبحث في ضرورات تغيير المقاربات البحثية من النماذج النفسية أحادية الاتجاه إلى النماذج الكلية المعقدة. هذه المهام تطرحها، بل تفرضها تحولات العولمة المعروفة، حيث كل شيء يتحول بشكل متسارع، وحيث تتهاوى حدود الزمان والمكان، وحيث ينفتح كل شيء على كل شيء آخر في حالة من الاعتماد المتبادل، وحيث تتفاقم الأوجه المظلمة المتمثلة في التلوث والفساد الكوني، وتفشى ظواهر العنف والتعصب، وتخلخل البنى الاجتماعية .

١ - التحول على مستوى موضوعات الاهتمام :

إذا أخذنا قطاع التربية والتنشئة فإن هناك ملفين كبيرين يتعين أن يهتم بهما علم النفس. الأول هو التحول من الاهتمام بالمراهقة إلى الاهتمام بالشباب. أما الثاني فهو التحول من نجومية الدرجات إلى نجومية النجاح في الحياة .

١-١ التحول من دراسة المراهقة إلى دراسة الشباب :

كانت دراسة المراهقة تحتل مكانة ذات أهمية في علم نفس النمو، بوصفها المعبر من الطفولة إلى الرشد، وكذلك مرحلة العواصف والأزمات والقلق للمراهق ذاته ولأسرته ومدرسته، ومعهما بقية المؤسسات المعنية بالتنشئة. وكانت مرحلة الشباب هامشية من حيث درجة الاهتمام بها، يحيط بها نوع من الغموض أو الضبابية، وصولاً إلى مرحلة الرشد التي تمثل موضوع علم نفس الكبار.

مع العولمة وانفجار المعلومات وتفتح الأجيال الناشئة على الدنيا، وتوافر مقادير هائلة من إمكانات المعرفة وحرية السلوك وتزايد درجة التسامح الاجتماعي، وتراخي الفصل بين الجنسين أو زواله، لم تعد المراهقة تمثل أزمة فعلية، أو على الأقل لم يعد لها مركز الصدارة في أزمات النمو. العولمة تبرز ملف الشباب وتطرحه بحدة خاصة على الصعيد العالمي. هناك راهناً وفي المستقبل المنظور أزمات شباب، وقضايا شباب ستتزايد في حجمها وانتشارها وحدتها. وعلى علم النفس مع غيره من علوم الحياة والعلوم الإنسانية (الاجتماع، الاقتصاد، والسياسة والإعلام) الاهتمام الجدي بها دراسة وتحليلاً، وصولاً إلى بلورة رؤى للتعامل الفعّال مع الشباب الذي أصبح يشكل الكتلة الكبرى في جل المجتمعات في العالم الثالث. هناك ضرورة متزايدة للاهتمام بقضايا الشباب والتفاكر في كيفية توفير فرص بناء المستقبل أمامهم فيما يتجاوز الاهتمام بالرياضة وأنديتها ومؤسساتها؛ مما درجت العادة على اختزال قضاياهم ضمنها .

الشباب هم أبطال العولمة ونجومها، كما أنهم ضحاياها الأكثر عدداً. فالعولمة هي حضارة الشباب في المقام الأول بدءاً من استهلاك منتجاتها الثقافية والإعلامية والإعلانية والرياضية والمعلوماتية. كما أن الشباب هم أبطال العولمة على صعيد تكنولوجيا المعلومات وقواعدها من حيث الاستهلاك والتشغيل، ومن حيث القيادة. والعولمة ترتكز على حماسة الشباب وحيويتهم وإقدامهم ومغامراتهم وتوجههم نحو

آفاق المستقبل ذات الانفتاح المتزايد. والشباب هو الجيل الوحيد القادر على مواكبة تحولات العولمة المتسارعة. وهو الوحيد الذي ينخرط فيها بكليته ويتعامل معها من موقع الألفة والقدرة. وهو أخيراً الوحيد الذي تشكل تحولات العولمة قوام عالمه وأنشطته في العمل والترويح والتواصل والنظرة إلى الذات والوجود. فالشباب راهناً ومستقبلاً هو «الكائن في - العولمة» في فرصها وتحدياتها وإمكاناتها كما أخطارها ومآزقها (حجازي،٢٠٠١) .

وعلى علم النفس أن يهتم بالشباب ويدرس انخراطهم في العولمة وآثاره النفسية والسلوكية؛ من مثل الإدمان على الإنترنت والعيش في الواقع الافتراضي (العيش مع شاشة الإنترنت) الذي بدأ يزاحم بالنسبة إليهم الواقع الفعلي. كذلك هو شأن ثقافة العولمة ورموزها وأبطالها وقيمها وما تحاول إنجازه من تنميط كوني للشباب (مما يسمى بأمركة الشباب). وعلى علم النفس أن يدرس عمليات التنميط هذه ويتبين آثارها على الهوية والانتماء، وعلى القيم والتوجهات. كما أن عليه أن يدرس ما تقوم به العولمة من سلخ الشباب عن ذاكرتهم وتاريخهم وجغرافيتهم كي تستبدل بها صناعة المستقبل كهوية للشباب، والانتماء إلى العالم، أو اللا مكان. وعليه أن يدرس ظاهرة الاستفراد بالشباب وتغريبهم عن انتماءاتهم التقليدية. كما عليه أن يدرس التحولات المتسارعة في علاقة الشباب بالأسرة والسلطات المرجعية التقليدية، حيث هناك بوادر تحول جدي في المرجعيات. الشباب لم يعد في الكثير من الأحيان يتخذ له من الكبار وخبرتهم وحكمتهم مرجعاً موجهاً لحياته وتوجهاته المستقبلية، إذ أحل محلهم مرجعية الشبكة www . ولا مبالغة إذ قلنا: إن هناك ميلاً متزايداً لأن يصبح جيل الشباب هو أبناء «الدوت - كوم» وإليها ينتمي. فما هي الآثار المترتبة على ذلك على مستوى صورة الذات ومفهومها والسلوكات والتوجهات والعلاقات والانتماءات ؟ ملفات ساخنة على علم النفس أن يتناولها بالدرس.

كذلك فإن الشباب هم ضحايا العولمة، سواء لجهة استخدامهم كمادة لأستهلاك ثقافتها ومنتجاتها ومادة قولبتها وأمركتها للكون، أو لجهة البطالة المتصاعدة في الأعداد والمتفاقمة كظاهرة عالمية، والتي تضرب الشباب حتى أكثره إعداداً في المقام الأول. فالعولمة تحتاج إلى نسبة من البطالة كي تحافظ على تنافسية السوق. وهي ليست ملتزمة بكتلة الشباب المتزايدة حجماً و خصوصاً في بلدان العالم الثالث. وعلى علم النفس أن يدرس هذه الظاهرة التي قاربت الوصول إلى درجة الخطر: كتل الشباب المهمّش (الجامعي منه وغير الجامعي) ومعاناته واحباطاته واحتقاناته الكامنة .

هذا الشباب المغبون والمهمّش والمعرض لأن يصبح وقود العنف والتطرف وأداتهما، مع ما يلحق ذلك من تهديد للأمن الاجتماعي، هو الموضوع الأكثر إلحاحاً الذي يتعين على علم النفس أن يدرسه في مشاريع بحثية متكاملة مع العلوم الإنسانية الأخرى. هناك ما يبرر فعلاً تأسيس علم الشباب.

١-٢ التحول من نجومية الدرجات إلى نجومية النجاح في الحياة :

تتعامل التربية التقليدية مع الطفل المتعلم وكأنه آلة معرفية، وحيوان اختبارات. المهم هو دراسة المقررات والنجاح في اختباراتها. ولهذا فهي تركز على نجومية الدرجات. وترفع عالياً راية نسب الذكاء ونسب التحصيل. وتتحول العملية أحياناً إلى حالة من الهوس الفعلي بالدرجات والنسب والمعدلات والمجاميع، ينخرط فيها الأهل بكليتهم وفي حالة من الضغوط النفسية غير اليسيرة، معززين بذلك التوجهات المدرسية. لا شك مطلقاً بأهمية التحصيل وبناء القاعدة المعرفية. إلا أنه يتعين ألا تظل فوقية تلقينية بسبب من حاجة المعلمين إلى إنهاء المنهاج في حالة من السباق مع الزمن .

إن التحولات المستقبلية التي تحملها معها العولمة على صعيد سوق العمل وعلاقاته وتفاعلاته وانفتاحه على التنافس اللامحدود، وظروف انعدام الضمانات المستقبلية وعدم الاستقرار الوظيفي، والحاجة إلى درجة عالية من الصحة النفسية والكفاءة الاجتماعية بالتوازي مع الاقتدار المعرفي، أدت إلى رفع شعار الذكاء الانفعالي (Golman,1997) والذكاءات المتعددة (Gardener,1983) وإدخالهما إلى عالم الدراسة. وهذا تحديداً ما دعا (جاردنر) إلى القول بأنه آن الأوان كي نصرف وقتاً أقل في تصنيف رتب الأطفال، ووقتاً أطول في مساعدتهم على اكتشاف كفاءاتهم ومواهبهم الطبيعية وتنميتها. إذ إن هناك المئات من طرق النجاح في الحياة.وهناك العديد من القدرات المختلفة التي تساعد في الوصول إليه (حجازي، ٢٠٠٠).

على أننا نذهب أبعد من كل من الذكاءات المتعددة والذكاء الانفعالي، إلى القول بضرورة تثوير السياسات التربوية. فما تحتاجه تحديات المستقبل هو بناء الاقتدار الكياني المتمثل في تنمية الكفاءة العامة للشخصية الكلية، فيما يتجاوز نجومية الدرجات التحصيلية، وصولاً إلى نجومية النجاح في مشروع الوجود. ويتمثل الإعداد لنجومية الحياة الذي يتعيّن أن تتكاتف علوم الأعصاب والعلوم الإنسانية والتربوية والنفسية على بنائه وتوفير مستلزماته

في طاقم من الكفاءات التي تشكل في تكاملها وضعية الاقتدار الكياني. أبرز مقوماته هي الكفاءات الخمس التالية : الكفاءة المعرفية - الإنجازية، الكفاءة النفسية - العاطفية، الكفاءة الاجتماعية - التفاعلية، الكفاءة الانتمائية وحصانة الهوية، والكفاءة القيمية - الخلقية (حجازي، ٢٠٠١) .

ويتعين أن يتم بناء طاقم الكفاءات هذا بالتوازي مع بعضها البعض، وبالتآزر ما بين البيت والمدرسة ومختلف المؤسسات المجتمعية المعينة بالتنشئة في بعديها الانتمائي والمستقبلي. كما يتعين أن يعاد تخطيط البرامج الدراسية كي تقوم بدورها النشط والمفصلي في بناء الكفاءة العامة للشخصية الكلية الذي يبدأ في الأسرة ومنذ بدايات الحياة ويستمر حتى الدخول في الحياة المنتجة وما بعدها. ولقد فصلنا في مكان آخر المقصود بمقومات طاقم الكفاءات هذا (حجازي، ٢٠٠١) .

إنما نشير هنا إلى مدى حاجة علم النفس إلي الخروج من أطره التقليدية في التعامل مع قضايا التربية والتعليم، وإلى تجاوز تعلم الحمامة والقط والفأر ونماذجه الكلاسيكية التي ارتهنت إسهامه في التربية وحددته في دوائر ضيقة. وليس من المغالاة في شيء المناداة بتأسيس **علم نفس التنشئة المستقبلية، وعلم نفس كفاءة الشخصية الكلية.** وهو إن لم يفعل فسيحكم على إسهامه بالقشرية والبرانية. إلا أن الإنصاف يقتضي التنويه بأن هناك محاولات رائدة في علم النفس في هذا المجال من مثل التوسع في تطبيقات الذكاءات المتعددة، والنمو المتسارع لمفاهيم الذكاء الانفعالي وتطبيقاته التربوية المشوقة والتي تدفع إلى التفاؤل. وكذلك برامج الصحة النفسية المدرسية المعاصرة التي تنمي الكفاءة الشخصية الكلية من مثل برنامج «هاد ستارت للصحة النفسية» "Mental Health in Head Start" الذي صممته جامعة جورج تاون لحساب دائرة الطفولة والشبيبة والأسرة في مصلحة الموارد الإنسانية الأمريكية (Hansen & Martener, 1990). يهدف هذا البرنامج إلى إدماج الصحة النفسية والكفاءة الاجتماعية والمهنية والروحية في كل مجالات البرنامج الدراسي، فيقترح استراتيجيات ويقترح أنشطة ويحدد موارد تخدم هذا المشروع، انطلاقاً من منظور العافية الكلية Whole wellness للشخصية. ولكي يعطي هذا البرنامج النتائج المرجوة منه فإنه يوسع من نطاق أنشطته كي تخدم الفريق العامل في المدرسة، كما يخدم الأهل وتعزيز صحتهم النفسية. وهو أمر منطقي ومفهوم حيث لا يمكن لهؤلاء جميعاً أن يقوموا بتنفيذ المشروع بالفاعلية المطلوبة، ما لم يتوافر لهم أنفسهم قبلاً القدر الكافي من فرص التعامل مع

مشكلاتهم، وإطلاق طاقاتهم النمائية هم أنفسهم .

٢ تأسيس فروع علم نفس جديدة :

فروع علم النفس المعروفة هي وليدة حاجات المجتمع الصناعي الغربي منذ بدايات القرن الماضي. قامت، كما رأينا، لخدمة أهدافه. ومع التحولات المتسارعة التي عرفها أواخر القرن العشرين والمؤهلة لأن تتوطد في واقع جديد له احتياجاته وأهدافه الناشئة، بدأت تبرز مسألة إعادة النظر في بعض هذه الفروع واستبدالها بأخرى أكثر إلحاحاً واستجابة لمتطلبات المرحلة. منها على سبيل المثال إنشاء علم نفس الشباب بدلاً من علم نفس المراهقة، مما فصلنا القول فيه. ومنها بروز الحاجة إلى علم تنشئة بدلاً من علم النفس التربوي وبعض علوم التربية التقليدية، مما توقفنا عنده في العنوان السابق. وبالإضافة إليها تبرز الحاجة في تقديرنا إلى فرعين جديدين إضافيين على الأقل:

علم نفس العولمة، وعلم النفس الاجتماعي العربي. وهناك بالطبع فروع جديدة أخرى في بقية مجالات علم النفس. وليس في ذلك بدعة من جانبنا إذا تذكرنا أن علوم الأعصاب وعلم النفس المعرفي بدأت تحل محل دراسات الذكاء. وأن هناك فروعاً ناشئة ونشطة أشرنا إليها أبرزها التفكير الإيجابي، والتفاؤل المتعلم اللذان أصبحا يحتلان حيزاً لا يستهان به من الاهتمام، حيث هناك ما يزيد على ثمانين عنواناً لمؤلفات في التفكير الإيجابي على الإنترنت.

١٢- علم نفس العولمة :

حملت العولمة معها ظواهر جديدة تستحق دراسات نفسية اجتماعية قائمة بذاتها. منها ظواهر الشباب ومتطلبات التنشئة المستقبلية. ويضاف إليها تحولات عالم الدراسة والعمل وما تتطلبانه من قدرات معرفية عالية، وما تفرضانه من تنافسية شديدة. وكلها تشكل ضغوطات نفسية غير مسبوقة. ناهيك عن تحولات عالم المهن وانعدام الضمانات الوظيفية حيث يطلب من الإنسان العامل الالتزام بالمؤسسة دون أن تلتزم هي بضمان مستقبله. وكذلك أخطار البطالة وانعكاساتها على التوافق النفسي والسلوكي. كذلك فإن تغير وتائر العمل، له انعكاساته الشديدة على استقرار حياة الأسرة وبرامجها الحياتية والعلاقات الزوجية ورعاية الأبناء .

كما أن الانفتاح على العالم الكبير وفقدان أطر الحماية الاجتماعية التقليدية، تهدد باستفراد المرء وبقائه بدون مرجعيات توفر المساندة مما عبر عنه البعض بمفهوم "الفراغ الوجودي" . ويدخل ضمن النطاق نفسه الانسلاخ من الذاكرة والتاريخ والانتماء، وتغير المرجعيات من خلال التحول نحو المستقبل وصناعته كهوية بديلة، وانعكاسات هذه الحالة على العلاقات الأسرية والمجتمعية التقليدية . ويتبع ذلك فقدان جيل الكبار لمرجعيته بشكل متزايد مما يدفع إلى إعادة هيكلة العلاقات الأسرية، وعلاقات الوالدين بالأبناء .

أما العالم الافتراضي (عالم الإنترنت) الذي أخذ يحتل حيزاً متزايداً في حياة الجيل الناشئ ويشكل مرجعيته فلقد بدأ يزاحم العالم الواقعي، ويؤثر على مرجعية المدينة كإطار حيوي للتحرك والسلوك والتفاعل. ويحمل العالم الافتراضي، إضافة إلى تغيير مرجعيات الزمان والمكان المعهودة وإزاحة المدنية عن موقعها المركزي حيث تصبح شاشة الإنترنت هي العالم البديل، احتمالات انحسار العلاقات الإنسانية الحية والمباشرة وجهاً لوجه لصالح العلاقات الإلكترونية. وهو ما ينبأ بتغيرات سيكولوجية لا نعرف بعد مداها وآثارها .

صحيح أن الإنسان الحالي هو على اتصال دائم بالعالم والآخرين من خلال الهاتف المحمول والإنترنت والبريد الساخن. إلا أننا بصدد علاقة إلكترونية، وتواصل إلكتروني، وحتى حياة عاطفية وجنسية إلكترونية. وليس بمستغرب بعد هذا كله أن نادى بعض الفلاسفة بنهاية الإنسان (حرب، ٢٠٠٠) والمقصود بذلك بالطبع إنسان المجتمع الزراعي والصناعي التقليدي. ويذهب البعض إلى الحديث عن نهاية فعلية للإنسان الطبيعي من خلال ما تطرحه ثورة الهندسة الوراثية من احتمالات مفتوحة النهاية، يصعب الآن تصور ماذا سيكون عليه الحال معها في الأجيال القادمة. ألسنا إذاً بصدد حالة كيانية مغايرة لما درجنا عليه؟ أولاً تتطلب هذه الحالة إنشاء علم نفس جديد لدراستها واستيعابها وتدبر آليات ووسائل التعامل معها ؟

ويضاف إلى ما سبق التحولات على مستوى أنماط العيش والقيم والسلوكات من خلال ثقافة اقتصاد السوق وحلول مهارة الصفقات المالية وتبادلاتها محل الجهد الإنتاجي التقليدي الزراعي - الصناعي . نحن الآن وبشكل متزايد أمام قيم شعارها الصفقة والربح السريع من خلال الانغماس في سوق رأس المال الجوال على مدار الساعة وفي كل أرجاء الكون (حجازي، ١٩٩٨). ما هي التحولات النفسية التي يمكن أن تتولد عن هذه الأنشطة التي أخذت تتجاوز الاقتصاد الإنتاجي آلاف الأضعاف؟ وبالطبع هناك ملف

الإعلام والإعلان وما يروجانه من ثقافة اللذة والمتعة الآنية، وبيع الأحلام. ولقد بدأ ذلك كله يؤدي إلى صدارة دوافع سلوكية جديدة لخصها بيك (مؤسس العلاج المعرفي) أبلغ تلخيص في ثنائية اللذة والمتعة/ السطوة والسيطرة (Beck, 1995). البون شاسع ما بين هذه الدوافع الكبرى المحركة لسلوك الإنسان المعولم وبين هرم حاجات ماسلو، ابن المجتمع الصناعي والمعبر عنه.

الإنسان المعولم مدفوع بدافعي اللذة والمتعة (مما تبشر به ثقافة العولمة)، والسيطرة والقوة والغلبة (من خلال قوة المعرفة، وقوة المال وقوة التكنولوجيا). ألا يبرر ذلك وضع علم نفس للعولمة ؟

أخيراً لا بد من إشارة سريعة إلى الأوجه المظلمة من العولمة وآثارها النفسية من بطالة متفاقمة، وحرمان الشرائح الكبرى من السكان من الضمانات والتقديمات الاجتماعية والصحية والتربوية، وتفشي الفساد الكوني (الذي تقوده مافيات أصبحت تستعصي على الدول الكبرى) والمخدرات وتجارة البشر وأعضائهم والتلوث والسياحة الجنسية، وغسيل الأموال وإغراءات الصفقات المالية غير المدروسة من خلال التلاعب بمدخرات المودعين التي حصلوها بالعرق والدماء والدموع، وانعكاسات ذلك كله على تماسك النسيج الاجتماعي والأمن المجتمعي، مع ما يرافقهما من تصدعات وعنف وعصبيات وتطرف. كلها تحتاج حقاً إلى علم نفس جديد سيكون في تقديرنا أغنى بما لا يقاس في مادته من معظم فروع علم النفس التقليدية. ولقد كان لنا إسهامات متفرقة في هذا المجال من مثل حصار الثقافة (حجازي، ١٩٩٨)، العولمة والتنشئة المستقبلية (حجازي، ١٩٩٩)، الصحة النفيسة والعولمة (الفصل التاسع من كتاب الصحة النفسية) (حجازي،٢٠٠٠) العولمة والشباب والعلاقات الأسرية (حجازي، ٢٠٠١) . كلها يمكن أن تشكل عناصر من هذا العلم المقترح .

٣-٢ نحو علم نفس اجتماعي عربي :

يتعين الاهتمام بسيكولوجيتنا في خصوصياتها، بالتلازم مع دراسة علم نفس العولمة. ذلك جزء أساسي من مشروع متكامل في دراسة الإنسان المستقبلي. وهو يدخل أصلاً ضمن مشروع توطين علم نفس عربياً، والذي طال انتظار القيام به. فنحن إلى الآن لم نفعل سوى استيراد نظريات جاهزة وتطبيقها على إنساننا وواقعنا في حالة من تجاهل الخصوصية

الثقافية، وكأن الأمر تحصيل حاصل. علماً بأن علم النفس عبر الثقافي الذي يعرف نمواً مضطرداً ينطلق أساساً ومن حيث التسمية ذاتها من مقولة خصوصية التكوين النفسي - الذهني الذي يتشكل تبعاً للتوجهات الثقافية ومرجعياتها. ولقد سبقنا الكثير من الأمم إلى عملية التوطين هذه (خصوصاً أقطار جنوب شرق آسيا، وفي مقدمتها اليابان والهند) حيث تم التعامل مع النظريات والمنهجيات بشكل انتقائي.بما يتمشى مع الخصائص الثقافية الوطنية من ناحية، وبما يخدم تفعيل هذه الخصائص لتوظيفها في عملية التنمية المجتمعية العامة .من الناحية الثانية .

ونحن من جانبنا علينا أن نستوعب واقعنا وخصائصنا من أجل التنمية من جانب، وبهدف الدخول إلى حلبة العولمة من موقع التمكن من المرجعيات الذاتية من الجانب الآخر. أي أن علينا صناعة عولمتنا المميزة ثقافياً ضمن الحالة الحضارية الكونية. وحتى نفعل لا بد من استيعاب خصائصنا والقوى الدينامية المحركة لسلوكاتنا ولنظرتنا إلى الوجود.

من هنا فإن القيام بأعباء تأسيس علم نفس اجتماعي يستوعب البنى والديناميات النفسية العربية يصبح مهمة مشروعة و عاجلة. ولقد سبق لنا أن أسهمنا في هذا المشروع من خلال كتبانا بعنوان «مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور» (حجازي، ١٩٩٨)، الذي عرف انتشاراً كبيراً في العالم العربي، وذاع صيته في مختلف الأوساط الفكرية والجامعية. والواقع أن هذا التأسيس يشكل لب مشروعنا الفكري الماضي والمستقبلي على حد سواء .

ولكي ندلل على أهمية ما نطرحه وإلحاحه، نقتصر في هذا المقام على الإشارة إلى مسألتين: التكوين الفريد للشخصية القاعدية، والتحليل النفسي لنظم السلطة .

يشيع كثيراً في الحديث حول المسألة الأولى، القول بازدواجية الشخصية العربية. ومنهم من يذهب إلى القول «بالنفس المبتورة» أو حتى الانفصام الكياني ما بين الحداثة المفرطة في مظاهرها المادية والتقنية، وبين البنى الذهنية - النفسية التقليدية التي ما زالت تحكم سلوكاتنا ونظرتنا إلى الوجود. وكأن الإنسان العربي يعيش كيانين أو أكثر : أحدهما حداثي عقلاني ، والآخر تراثي تقليدي.

لا بد في البدء من تصويب هذه النظرة. فليس هناك ازدواجية، أو انفصام ممكنان، كما تعلمنا معطيات علوم الأعصاب المعاصرة. ليس هناك في الدماغ مناطق عزل وفصل وجزيرات مستقلة عن بعضها البعض. فالدماغ يعمل تبعاً لمبدأ التشبيك وإعادة التشبيك

لاستيعاب الخبرات المستجدة في شبكات توصيل عصبي دائمة التطور. وعليه فإن التكوين النفسي الناتج هو نظام توليفي وليس نظام عزل وفصل. التكوين النفسي هو نظام حي مفتوح على محيطه الحيوي يتشكل ويعاد تشكله في حالة من الثبات غير المستقر تبعاً لنوعية تفاعلاته مع محيطه، ولخصائص بنيته الداخلية. إننا نفسياً، وحتى مجتمعياً أبعد ما نكون عن صورة المدن القديمة ذات الأسوار والبوابات، نخرج منها إلى الحداثة ثم نعود داخلها إلى التقليد. إننا بصدد توليفات متغيرة ولو بشكل بطيء وغير منظور لكيان كلي.

انطلاقاً من هذا التصويب، يتعين علينا دراسة هذا التكوين النفسي الفريد في بنيته وديناميات لشخصيتنا القاعدية التي تقوم على مزيج من قوى ثلاث : التكوين الديني الحاكم لمعاييرنا ومرجعياتنا، وبالتالي مفهومنا لذاتنا وللعالم، والمحدد للكثير من سلوكاتنا؛ التكوين العشائري -العائلي بما يميزه من روابط وعصبيات وانتماءات وإرغامات؛ وطوفان الثقافات الوافدة وانفجار الانفتاح على الدنيا مما يشكل انخراطنا في العولمة. ما هي هذه الشخصية ذات التوليفة الفريدة التي تملك خصوصيتها الثقافية التي يتخصص بدراستها علم النفس عبر الثقافي؟ إنه موضوع يشكل تحدياً علمياً ومنهجياً يطرح على علماء النفس العرب، فيما يتجاوز انشغالاتهم بالقضايا الصغرى. كيف لنا أن نتفهم فعلاً هذا التكوين النفسي الفريد؟ وكيف يمكننا من ثم إطلاق طاقاته الحية لأغراض نماء إنساننا وإمساكه بزمام مصيره وصناعة مستقبله ومستقبل مجتمعه؟ ذلك ما يبرر تأسيس علم نفس اجتماعي عربي، بدلاً من الاستمرار في استهلاك المفاهيم القديمة الشائعة.

تشكل نظم السلطة بمعناها الشمولي (سياسياً، اجتماعياً، دينياً، أُسرياً) ركناً حيوياً وحاكماً من أركان كياننا النفس - اجتماعي. وهناك دراسات سسيولوجية وانتروبولوجية جيدة في الموضوع (انظر أعمال هشام شرابي على وجه الخصوص). إلا أن إسهام علم النفس ما زال جد متواضع على هذا الصعيد. وهو ما يجعل عمل القوى الموجهة لسلوكاتنا يفلت من استيعابنا لها، مع أن الغرب لم يترك جانباً من جوانب نظم السلطة الحاكمة والناظمة لمجتمعاته وسلوكات ناسه، إلا وغاص في دراستها وتحليلها.

ترتبط دراسة هذا الموضوع مباشرة بقضايا التنمية المجتمعية وبشكل وثيق. كما أنها تحكم عملية انطلاق إنساننا لبناء كيانه والإمساك بزمام صناعة مصيره. فهي إذاً ليست ترفاً فكرياً. وتزداد أهمية مثل هذه الدراسة نظراً لأن نظم السلطة لا تبقى خارجية برانية في فعلها. بل يتم تمثلها ذاتياً وتتحول من ثم إلى قوى محركة من الداخل؛ وهنا مكمن الأهمية.

ونحن نطرح في هذا الصدد مفهوم اللاوعي (اللاشعور) الثقافي في بحث نظم السلطة التي أصبحت جزءاً من تكويننا النفسي، بالمقارنة مع اللاوعي بالمعنى الفرويدي. هذا اللاوعي الثقافي يحتاج إلى تحليل علمي منهجي كي نستوعب كيف يتحرك إنساننا، وكيف يتصرف هنا أيضاً يمتزج الديني بالعشائري والأسري كي يولد نظم التسلط المعروفة.

يضاف إلى هذين الملفين ثالث لا يقل عنهما أهمية يتمثل في صدارة «النحن» على «الأنا»، أي الانتماء الجماعي على الفردية التي بني عليها علم النفس الغربي. فهذا الانتماء على اختلاف مستوياته (العشائرية، أو الأسرية) ما زال يشكل المرجعية الأساس في بنائنا النفسي، مما قام الغرب بكسره خلال عملية التحول الاجتماعي التي واكبت الثورة الصناعية. صحيح أن هناك فردية لدينا، وقد تصل حد الأنانية، إلا أنها تنشط ضمن مرجعية الجماعة. أقرب مثال على ذلك هو نشوء الأسر النواتية في العالم العربي التي ما زالت ذات علاقة ممتدة. الأسرة النواتية على مستوى الحياة اليومية ما زالت تقوم ضمن شبكة من العلاقات العائلية التي توفر لها السند وتمارس عليها الضوابط والضغوط.

ضمن صدارة (النحن) يغلب الانتماء والولاء كمعيار لتقييم سلوك الشخص سواء في العمل أو خارجه، مقارنة بالأداء الذي يُعَدُّ المعيار في العالم الغربي الصناعي. كما يشيع التوجه نحو المكانة والبحث عنها Status oriented Society كمعيار للقيمة في مقابل معيار الإنجاز Performance oriented society الذي يحتل مكان الصدارة في الغرب. وبالطبع فإن كل من الولاء والمكانة ينعكسان بشدة على سلوكات الإنجاز، وعلى نجاح برامج التنمية، مما يتعين القيام بدراسته بعمق .

نقتصر على الإشارة إلى هذه الموضوعات للتدليل على مدى إلحاح الحاجة إلى تأسيس هذا العلم وصولاً إلى استيعاب فعلي للبنى الاجتماعية ـ النفسية المحركة لسلوكاتنا والمحددة لتوجهاتنا. إذ بدون هذا الاستيعاب لا يمكن ضمان الإمساك بزمام المصير وصناعته، طالما أنه يقوم على إطلاق الطاقات الحية وحسن توظيفها .

ثالثاً : التحول في المنظور والمنهجية :

تطرح قضايا الشباب والتنشئة والعولمة، كما معرفة خصائصنا النفسية- الاجتماعية مسألة التحول في المنظور الذي طالما ساد في علم النفس؛ وهو المقاربة الفردية. كل هذه الموضوعات تتطلب توسيع نطاق النظرة من الفردي إلى الجماعي والمجتمعي مما يتعين على

علم النفس القيام به . نحن بإزاء ظواهر وقضايا تتطلب التحول من المنظور المصغر Micro (الفردي) إلى المنظور المكبر Macro (المجتمعي) بل وتجاوزه وصولاً إلى المنظور الأضخم Mega (المعولم). لم تعد المسألة قضية مقاربات لأفراد رغم أهمية الاستمرار بخدمتهم. بل أصبحنا بإزاء ظواهر ذات امتدادات كونية من مثل ظواهر الشباب، والتنشئة المستقبلية، وقضايا العولمة. وكلها قضايا تحتاج إلى مقاربات تتجاوز ما ألفنا من تعامل مع وحدات مصغرة. وقد نجد ذاتنا بإزاء إعادة صياغة تسمية علم النفس ذاته بوصفه علم دراسة نفسيات الأفراد وسلوكاتهم .

فهذه الظواهر جميعاً تتخذ خصائص مختلفة كلياً في البنية كما في الدينامية، عما نألفه في دراسة الأفراد وخدمتهم، وتتجاوزها في النوعية وليس في مجرد المستوى. سنكون راهناً وفي المستقبل مدعوين إلى دراسة ظواهر كلية عالية التعقيد، لا تنفع معها بالتالي المنهجيات الفردية. فظاهرة العنف مثلاً تتجاوز، كما هو معروف النطاق الفردي، كي تتخذ شكل التصفيات الجماعية على اختلافها (العرقية والطائفية أو المناطقية)، حين تتجلى كحروب هوية إلغائية. كذلك فإن تنميط الشباب في ثقافة العولمة تتعدى هذا أو ذاك من الناشئة كي تتخذ طابع التيار أو الموجه ذات الدينامية والقوة والتوجه الذي يفلت من أي محاولة لتأطير أو تفسير فردي.

على علماء النفس الخروج إذاً من قواقعهم الفردية وعزلتهم المختبرية أو العيادية التي ألفوها واطمئنوا إليها وبرعوا فيها، وولوج غمار التحدي الكبير المتمثل في مقاربة الظواهر الكبرى ذات التعقيد المتعاظم . ذلك تحول أساسي في المنظور لا بد من الإقدام عليه، إذا أراد علم النفس أن يحافظ على مكانته ووظائفه، والاستمرار في تقديم إنجازاته.

لسنا بصدد إسقاط الفرد أو إلغاء الاهتمام به طبعاً، بل بصدد مواكبة تحولات العصر، وتطوير الرؤى والمفاهيم والمنهجيات القادرة على التعامل العلمي معها. من هنا تتجلى أهمية دعوتنا لتأسيس علم نفس اجتماعي عربي بالتعاون مع علم نفس الشباب والتنشئة والعولمة. فكلها علوم جماعية كونية تتجاوز النماذج الفردية وقواعد ممارستها.

يدخلنا هذا التحول في المنظور مباشرة في الشق المنهجي من الموضوع، والذي يتطلب بدوره إعادة النظر في الممارسات ونطاقها وأدواتها، وصولاً إلى علم الإنسان الكلي وما يقتضيه من تكامل المنهجيات .

نحن بإزاء ظواهر عالية التعقيد، سواء تعلق الأمر بالشباب أو التنشئة أو العولمة وقضاياها، وهي تتطلب مقاربة منهجية مركبة بدورها. ففي موضوع الشباب على سبيل المثال يتداخل البيولوجي مع النفسي والتربوي والثقافي والإعلامي والمعلوماتي والاقتصادي والمجتمعي والسياسي. و لم يعد الفصل ممكناً بين هذه العلوم وإسهاماتها للإحاطة بالظاهرة، تحليلاً وتشخيصاً وتخطيطاً وعلاجاً . شأنها في ذلك شأن أسواق المال ذات النجومية المتصاعدة. هنا أيضاً يتداخل الاقتصادي مع السياسي والجغرافي والاجتماعي والنفسي والإعلامي، فيما هو معروف من تقلبات هذه السوق، وتداعيات التحول في أي من القوى المحركة لها، من خلال تحريك دينامية تفاعلية تولد نتائج غير منتظرة في العديد من الأحيان. إذ يكفي أحياناً خبر ما لتتأثر السوق المالية وأوراقها، أو السوق النفطية وأسعارها، في عالم يتبادل الاعتماد، أصبح فيه كل شيء مرتبطاً بكل شيء آخر. وتصعد العولمة، بما تتصف به من تهاوي حدود الزمان والمكان، مما أصبح يسمى بـ «تأثير الدومينو» في السوق المالية، أو الاقتصادية، حيث ينعكس التدهور في أسعار بورصة من البورصات الدولية الكبرى على ما عداها من بورصات. ويعود ذلك فينعكس على الاقتصاد على شكل إفلاسات وتسريحات عمالية، وموجات بطالة تنعكس بدورها أزمات اجتماعية وأسرية وزوجية، وتهديدات للأمن المجتمعي. أضحت الظواهر بحاجة إلى نظم بحث معقدة للتعامل معها واستيعابها. وبدأت الضرورات تفرض ذاتها لتكامل علوم السياسة والاقتصاد والإدارة والتقنية مع علوم الانتروبولوجيا والاجتماع والإعلام وعلم النفس في مقاربات متكاملة.

وأضحى كل علم مطالباً بالانفتاح على العلوم الأخرى والخروج من قوقعته واختصاصه الضيق، كي يتحول إلى جزء من مقاربة كلية ذات طابع توليفي مركب. وهو ما بدأ يعرف بعلم التعقيد ومنهجيات التعقيد، التي أخذت تعمم من دراسة المناخ في عوامله المتداخلة والمتفاعلة تبعاً لنظرية الفوضى، إلى دراسة الظواهر الإنسانية عموماً.

ذلك ما دعا كبريات الشركات الأمريكية إلى الطلب إلى الجامعات الرائدة الإقلاع عن إعداد حملة دكتوراه في اختصاصات دقيقة، لم تعد تلبي متطلبات التعامل مع سوق العمل العالمي بالغة التعقيد. أخذت هذه الشركات تطالب الجامعات بإعداد قيادات ذات أفق شمولي وذات قدرة على التعامل مع الظواهر بمقاربات كلية، لأنها الوحيدة القادرة على إدارة الأعمال. أصبح مطلوباً تخريج حملة شهادات عليا تجمع إلى الاختصاص الأساسي

في الهندسة أو التقنية مثلاً، معرفة متكاملة في السياسة والاقتصاد والإدارة والاجتماع والإنتروبولوجيا والمعلومات وعلم النفس عبر الثقافي.

على علم النفس إذاً أن يخرج من نماذجه الفردية الضيقة سواء في المختبر أو العيادة، أو من خلال الاستبانة والاختبار وما تبعهما من فروض صفرية، وتعامل مع متغيرات لا تمت بصلة إلى الواقع (من مثل العمر والجنس والمرحلة التعليمية ومكان السكن) والتي تطبق بشكل جامد ونمطي على أي مشكلة بحثية، وبصرف النظر عن مدى تلاؤمها معها. ما هي العلاقة مثلاً ما بين الصحة النفسية، وكل من السن والجنس والمرحلة التعليمية ؟ على علم النفس كذلك أن يخرج من ممارساته البرانية هذه التي تجانب الظواهر في قواها الحية المحركة لها فعلياً. وعليه أن يتكيف مع الحاجة إلى الانفتاح على بقية العلوم، ويتعلم التعاون معها في منهجيات بحثية متكاملة هي وحدها القادرة على التعامل مع الواقع الحي .

من خلال إعادة التكيف الهيكلي هذه يمكن لعلم النفس أن يحتفظ بدور أساسي له في بناء المعرفة المستقبلية . وهو إن لم يفعل سيكون مصيره التهميش والحصار في مواقع معزولة عن حركة الحياة المتسارعة والمتصاعدة التعقيد والتفاعل. وعلى علماء النفس، كسواهم من علماء بقية فروع المعرفة، تدبر أمر هذا التعاون والتكامل ومنهجياته. وعليهم جميعاً التلاقي والتواصل والتفاعل لوضع النماذج المعرفية والبحثية التي أصبحت تقتضيها الحالة الحضارية الجديدة التي أخذت تفرض واقعها. أنها دعوة للخروج من الدروب المألوفة وتلمس مسالك مستقبلية غير مسبوقة. إنها بالطبع مهمة ليست يسيرة، ولا هي مريحة. إلا إنها تشكل ضمان الحفاظ على الدور والمكانة. ويتعين أن يتلاقى في سبيلها في خطوة أولى أصحاب الاختصاص من مختلف فروع علم النفس لتطوير نماذجهم وتكاملها. وهناك تباشير مشجعة على ذلك حيث أخذت تتكامل مثلاً النظرية السلوكية والمعرفية والسيكودينامية في طرق علاج جديدة ذات فاعلية أكثر تقدماً من الطرق الخاصة بكل منها. إلا أن الأمر أصبح يتجاوز هذه المحاولات المحدودة وصولاً إلى تحولات شبه جذرية.

رابعاً : خلاصة :

هكذا يجد علم النفس وضعه ما بين تحدي البقاء مع الهندسة الوراثية وعلوم الأعصاب، وتحدي إعادة التكيف الهيكلي مع سسيولوجيا التحولات الكونية المتسارعة التي أدخلتنا في مرحلة حضارية جديدة .

إنه مدعو بدوره إلى ولوج عملية التحولات الذاتية كي يكتسب حقه في المكانة من خلال وظائف ومنظورات ومنهجيات جميعها جديدة. حتى على الصعيد الفردي الذي شكله ميدان نشاطه التقليدي يتعين عليه أن يعيد النظر في الاهتمامات والممارسات. وقد يكون جيل علماء النفس الحالي، وأجياله الطالعة بإزاء الانخراط في عملية نسف الروتين والرتابة والانفتاح على الدنيا. وقد يكون صعباً الخروج من الدروب السالكة والرؤى والممارسات المألوفة بما فيها من راحة وطمأنينة وركون إلى يقينيات علمية يتم التمسك بها. إلا أن التحدي مفروض وعلينا قبوله لتجديد الحيوية، والفوز بفرصة نماء حقيقية .

إذا كان هذا هو التحدي الذي يتعين على علم النفس عموماً النهوض إلى التعامل معه، فإن علم النفس العربي يجد ذاته أمام تحدٍ مضاعف . فلقد آن أوان الاستيعاب الفعلي والجاد لهذا العلم في مرتكزاته الإيديولوجية الخفية وتمحيص مدى جدواها في التعامل مع واقعنا بما له من ظروف انتقالية تتجاوز في تعقيدها التطور الغربي بما يتصف به من استمرارية. علينا أن نحسن الاستيعاب ونتقن التوطين في آن معاً. ونحن إذا حاولنا وأحرزنا بعض التقدم سنتمكن من فرض مشروعيتنا الوظيفية. أما إذا لم نفعل فسيكون نصيبنا الذبول بسبب الانقطاع عن تيار الحياة، والوقوع في التاريخ الآسن.

والغريب أن علم النفس الأقرب من حيث المبدأ والتعريف والوظيفة من الإنسان العربي في قواه الحية ومعاناته وقضاياه وتطلعاته، مازال متأخراً عن بقية العلوم الإنسانية التي عرفت محاولات أولية طيبة في التوطين عربياً. على كل حال إنه لمما يثير الحيوية ويجدد الحماس أن نقوم بهذه المهام الكبرى المطروحة على علم النفس عالمياً وعربياً. وإنه لمما يعزز الإحساس بالقيمة والأهمية أن نكون مدعوين إلى التعامل مع قضايا كبرى تدعو علماء النفس بإلحاح إلى تلبية متطلباتها، بدلاً من الاستمرار في تكرار ممارسات سجينة نظام معرفي يتعامل مع الجزئيات برتابة مهددة لنمائه .

المـراجـــع

أدلمان، جيرار .(١٩٩٩). نحو بناء صورة للمخ . **مجلة الثقافة العالمية**. عدد ٩٥ ، ١٠٨ —١٢٠ .

حجازي، مصطفى .(١٩٩٨). **التخلف الاجتماعي : مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور** (ط٧) . بيروت : معهد الإنماء العربي .

———— .(١٩٩٨). **حصار الثقافة : بين القنوات الفضائية والدعوات الأصولية** . بيروت : المركز الثقافي العربي .

———— .(١٩٩٩). **العولمة والتنشئة المستقبلية** . **مجلة العلوم الإنسانية. عدد ٢** ، ١٦—٤٧ .

———— .(٢٠٠٠). **الصحة النفسية : منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة** . بيروت : المركز الثقافي العربي .

————. (٢٠٠١). **العولمة والشباب والعلاقات الأسرية. ندوة الأسرة والشباب وتحديات القرن الحادي والعشرين** . ٢٠٠١/٥/٢٠١٩. المنامة . البحرين: وزارة العمل والشئون الاجتماعية .

حرب، علي .(٢٠٠٠). **حديث النهايات: فتوحات العولمة ومآزق الهوية**. بيروت: المركز الثقافي العربي .

الخطيب، جمال .(١٩٩٥). **تعديل السلوك الإنساني** (ط٣) . الكويت: مكتبة الفلاح.

العاني، نزار .(٢٠٠١). **الشخصية الإنسانية والبعد المغيب: أزمة العلوم الإنسانية في تعليمنا الجامعي المعاصر**. ندوة تفعيل التعليم العالي في خدمة الأمة ٢٠٠١/٤/١٠٩. أغادير . المغرب : جامعة الأزهر .

خليفة، عمر هارون .(٢٠٠٠). علم النفس في اليابان : التأسيس العلمي والتوطين المتناغم . **مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١** (١) ، ٤٧—٨٧ .

فرنون، ومونكاستل .(١٩٩٩). علم المخ في نهاية القرن . **مجلة الثقافة العالمية**، العدد ٩٥ ، ١٦٥ - ١٧٤ .

فنيانس، غسان .(١٩٨٨). الفردية. **الموسوعة الفلسفية العربية، مجلد ٢**. بيروت: معهد الإنماء العربي، ٩٣٠ - ٩٤٠ .

معتوق، فريدريك .(١٩٨٨). علم اجتماع المعرفة في الغرب. **الموسوعة الفلسفية العربية، مجلد ٢**، ٨٨٠ - ٩١٣ .

وهبة، مراد .(١٩٨٨). التجريبية. **الموسوعة الفلسفية العربية، مجلد ٢** ، ٢٦٥– ٢٧٨

لابلانش، وبونتاليس (١٩٩٧) . **معجم مصطلحات التحليل النفسي**، ط (٣) (ترجمة مصطفى حجازي) : نرجسية، ٥١٢–٥١٤.

Azar, B. (1997). Human traits defined by mix of environment and genes. **APA Monitor, 28** (5), 27-29 .

Beck, J. (1995). **Cognitive therapy : Basics and beyond.** New York: The Guilford Press.

Davison, G. C., & Neale, J. M. (1998). **Exploring abnormal psychology.** New York : John Wiley & Sons.

Gardener, H. (1983). **Frames of mind : the theory of multiple intelligences.** New York : Basic Books.

Golman, D. (1997). **Emotional intelligence.** New York: Butam Books.

Hansen, K. A. & Martener, J. S. (1990). **Mental health in Head Start: A wellness** approach. Child development center. Georgetown University. ERIC .

Padesky, C. A.; Green Berger, D. (1995). **Mind Over Mood.** New York: The Guilford Press.

Seligman, M. (1998). What is the good life ? **APA Monitor,** 28 (10).

Skinner, B. F. (1974). **Beyond Freedom and Dignity.** London: Pelican Books.

Vasta, R.; Haith, M.; Miller, S. (1995). **Child Psychology: The modern science.** New York: John Wiley and Sons.

Westen, D. (1999). **Psychology: Mind, brain and culture.** New York : John Wiley and Sons

الباب الثالث

الأنشطة العلمية

ملخصات رسائل الماجستير

١ – بناء نموذج تقدير لتقويم أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي بدولة البحرين في التعبير الكتابي.

٢– صعوبات تعلم الهندسة لدى طلبة الصف الثالث الإعدادي في البحرين وتفسيرها في ضوء مستويات «فان هيل» للتفكير الهندسي.

٣– الإشراف التربوي بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء التقويم التربوي التكويني في دولة البحرين: واقعه وتطويره.

٤– أثر استخدام الجداول الإلكترونية في تنمية مهارات الملاحظة وتنظيم البيانات والتحليل والاستنتاج لدى تلميذات الصف الثالث الابتدائي.

٥– تحليل ومقارنة درجات ذكاء الأطفال المتخلفين عقلياً وذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة البحرين.

174
المجلد 2 العدد 2 يونيــــو 2001

بناء نموذج تقدير لتقويم أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي بدولة البحرين في التعبير الكتابي

إعداد
الطالبة : صغرى أحمد عبدالوهاب ربيع

إشراف
الدكتور: نعمان محمد صالح الموسوي

تاريخ المناقشة

٢١ أبريل ٢٠٠١م

ملخص الرسالة

يستهدف البحث الحالي بناء نموذج لتقويم أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي في التعبير الكتابي بدولة البحرين . وقد تم صياغة مشكلة البحث في السؤالين التاليين :

١– ما مجالات نموذج تقويم الأداء الكتابي ومكوناته لتلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

٢– هل يحقق هذا النموذج درجات مقبولة من الصدق والثبات عند استخدامه من قبل ثلاثة مصححين ؟

وللإجابة عن هذين السؤالين حصرت الباحثة مجالات التعبير الكتابي ومكوناته من خلال مراجعة الأدب التربوي المتصل بموضوع البحث، ومناهج اللغة العربية الخاصة بالتعبير الكتابي، وكذلك النماذج العالمية المستخدمة في تقويم الأداء الكتابي التعبيري. ومن ثم تصميم قائمة حددت فيها ثلاثة مجالات للتعبير بصورة أولية، وصنف أسفل كل مجال مجموعة من المكونات بلغت في مجملها ٥٠ مكوناً .

وقد عرضت القائمة على مجموعة من الأساتذة في جامعة البحرين من قسمي المناهج وطرق التدريس، والأصول التربوية بكلية التربية، وقسم اللغة العربية بكلية الآداب. ومن إدارتي المناهج، والتعليم الابتدائي بوزارة التربية والتعليم. وعدلت الباحثة مكونات القائمة حسب توصيات السادة المحكمين وملاحظاتهم، وخلصت إلى بناء نموذج يتكون من ثلاثة مجالات هي: منهجية العرض، ويضم أربعة مكونات، ومنهجية البناء ويضم اثني عشر

مكوناً، والجوانب الشكلية وتضم خمسة مكونات، حيث بلغت في مجملها واحداً وعشرين مكوناً .

وبناء على ذلك صمم اختبار التعبير الكتابي، وتم التحقق من صدقه وثباته بالطرق المناسبة. ومن ثم تطبيق الاختبار على عينة عشوائية قوامها ٦٥ تلميذا بالصف السادس الابتدائي اختيروا من مدارس البنين والبنات التي تطبق نظام التقويم الحقيقي.

وبعد تطبيق الاختبار قدمت جميع أوراق التلاميذ لثلاث معلمات من ذوات الخبرة والكفاءة في مادة اللغة العربية، وطلب منهن تصحيحه، الواحدة تلو الأخرى، بطريقة التصحيح الكلي، ثم بطريقة التصحيح التحليلي، بعد أن دربتهن الباحثة على استخدام نموذج التقويم المقترح، والالتزام بمحكات التصحيح المتفق عليها .

وقد بينت نتائج الدراسة الميدانية أن نموذج التقويم المقترح يستند إلى مكونات محددة المعالم، ويتمتع بسمتي الصدق والثبات، ويمكن وصفه مقياساً موضوعياً قابلاً للتطبيق في الموقف التعليمي - التعلمي الصفي. كما يوفر للباحثين والموجهين والمعلمين أداة موثوقاً بها لتقويم الأداء الكتابي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي .

وبناء على ما تقدم توصي الباحثة بتبني النموذج المقترح في تقويم الأداء الكتابي لطلبة صفوف السادس الابتدائي بالمدارس الابتدائية في دولة البحرين، وبناء منهجية واضحة لتدريس مجالات التعبير الكتابي ومكوناته في ضوء نتائج الدراسة الحالية، وإعادة النظر في ترتيب مكونات التعبير من حيث درجة أهميتها بحيث يُعطى مزيداً من الاهتمام للمكونات الأساسية التي تتحكم في جودة التعبير الكتابي.

المجلد 2 العدد 2 يونيـــو 2001

صعوبات تعلم الهندسة لدى طلبة الصف الثالث الإعدادي في البحرين وتفسيرها في ضوء مستويات «فان هيل» للتفكير الهندسي

إعداد

الطالبة: رلى يوسف فهد

إشراف

الدكتور: سمير إيليا القمص

تاريخ المناقشة

٢٩ أبريل ٢٠٠١ م

ملخص الدراسة

إن تدريس الهندسة لم ينجح في تحقيق أهدافه المنشودة، وما زال العديد من الطلبة يواجهون صعوبات في الهندسة المدرسية، مما يؤدي إلى ضعف مستواهم فيها وعدم إقبالهم على دراستها، هذا بالإضافة إلى أن إجاباتهم التي يدونونها تسفر عن الإهمال التام لعملية التفكير واستظهار النظريات بدون إدراك لمعناها.

وخلال السنوات العشر الماضية، برز نموذج (فان هيل) موضوعاً للبحث ذا أهمية في تعليم الهندسة، ومع ذلك لم يلق ما يجب من اهتمام وخصوصاً في دولة البحرين رغم تأكيد العديد من التربويين على أهميته.

لذلك اهتمت الدراسة الحالية بتعرف صعوبات تعلم الهندسة لدى طلبة الصف الثالث الإعدادي وتفسيرها في ضوء مستويات (فان هيل) للتفكير الهندسي، ووضع مقترحات لعلاجها. وقد ارتكز الإطار النظري والدراسات السابقة لهذه الدراسة على محورين، الأول تناول صعوبات تعلم الهندسة، والثاني تناول مستويات (فان هيل) للتفكير الهندسي. تحددت مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما الصعوبات لدى طلبة الصف الثالث الإعدادي عند حل التمارين الهندسية؟

٢- ما تفسير وجود تلك الصعوبات في ضوء مستويات (فان هيل) للتفكير الهندسي لدى الطلبة؟

٣ ما المقترحات لعلاج تلك الصعوبات؟

اقتصرت هذه الدراسة على الصف الثالث الإعدادي، وذلك لأن المنهج الرسمي يكثف في هذه المرحلة تدريس البراهين الهندسية ويصل الطالب فيها إلى بناء جيد من التفكير الهندسي وفق هذا المنهج. كما اقتصرت الدراسة على المستويات الأربعة الأولى من مستويات التفكير الهندسي لدى (فان هيل).

استخدمت أداتان في هذه الدراسة وهما : اختبار تشخيصي في الهندسة، واختبار فان هيل) للتفكير الهندسي.

تكونت عينة الدراسة من ٤٩١ طالباً وطالبة من الصف الثالث الإعدادي في البحرين في الفصل الدراسي الثاني ١٩٩٩/ ٢٠٠٠م. ولدى تحليل أداء أفراد عينة الدراسة على هذين الاختبارين، توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية :

١- تمركزت أكثر الصعوبات شيوعاً بين طلبة الصف الثالث الإعدادي في مادة الهندسة حول مهارات التحويلات الهندسية، ورسم النظريات، وأداء البراهين وكتابتها. وهي مهارات مرتبطة بنوعية التفكير لدى الطلاب، حيث إنها تتطلب مستويات مرتفعة من التفكير الهندسي لا يمتلكها الطلاب لاعتمادهم المطلق على حفظ القواعد والنظريات الهندسية واستظهارها دون استخدام أي من عمليات التفكير الهندسي.

٢- تمركزت أقل الصعوبات شيوعاً بين الطلبة حول مهارات تذكر التعاريف والمفاهيم، وتطبيق النظريات في حل التمارين، ورسم التمارين. وهي مهارات تتطلب مستويات من التفكير الهندسي المتدني مقارنة بغيرها من الصعوبات.

٣- مستويات تفكير غالبية الطلبة متدنية جداً في ضوء نظرية (فان هيل)، حيث بلغت نسبة الطلبة في المستويين (صفراً) و(١) من مستويات (فان هيل) حوالي ٩٠,٢٣٪.

٤- وجود صعوبات في ٨٢,٢٢٪ من المهارات التي تم تدريسها في مادة الهندسة للصف الثالث الإعدادي، لأن معظم هذه المهارات يتطلب انتقال الطلاب إلى المستويين (٢) و(٣) من التفكير بينما طرق تدريسهم عشوائية لا تساعدهم على رفع مستواهم التفكيري والارتقاء به.

٥- تمركزت الصعوبات التي يعاني منها طلبة المستويين التفكيريين (صفر) و(١) حول: التعاريف والمفاهيم، والخصائص والعلاقات، والتحويلات الهندسية، وإدراك النظريات وتطبيقاتها، والرسم، واستخراج المعطيات والمطلوب، والبرهنة، وكتابة البراهين.

٦- تمركزت الصعوبات التي يعاني منها طلبة المستوى التفكيري (٢) حول: إدراك النظريات وتطبيقاتها، والرسم، واستخراج المعطيات والمطلوب، والبرهنة، وكتابة البراهين.

٧- تمركزت الصعوبات التي يعاني منها طلبة المستوى التفكيري (صفر) حول: إدراك النظريات وتطبيقاتها، والبرهنة، وكتابة البراهين.

واتضح في ضوء النتائج إمكانية استخدام مستويات (فان هيل) للتفكير الهندسي لتفسير أسباب وجود صعوبات التعلم في مادة الهندسة، حيث إن من أهم أسباب وجود هذه الصعوبات لدى طلبة الصف الثالث الإعدادي في البحرين هو عدم ملاءمة المنهج بشكل عام، والمحتوى بشكل خاص لمستويات (فان هيل) للتفكير الهندسي لدى الطلبة. فالمحتوى يتناول مستويات تفكير مرتفعة بينما لم يتجاوز تفكير معظم الطلبة المستويين (صفراً) و(١). بالإضافة إلى طرق التدريس العشوائية، والأنشطة، والوسائل التعليمية، وأسلوب عرض المعلم للمحتوى الهندسي ومعالجته، وأساليب التقويم التي لا تشخص الصعوبات ولا تتعرف على نواحي القوة والضعف.

وقد تم تقديم بعض المقترحات العلاجية في ضوء نموذج (فان هيل)، بالإضافة إلى تقديم التوصيات، ومقترحات للدراسات والبحوث المستقبلية في مجال الدراسة.

الإشراف التربوي بمرحلة التعليم الأساسي
في ضوء التقويم التربوي التكويني
في دولة البحرين : واقعه وتطويره

إعداد
الطالبة : يسرى أحمد الحداد

إشراف
الدكتور: ناصر حسين الموسوي

تاريخ المناقشة

٣٠ أبريل ٢٠٠١م

ملخص الرسالة

يهدف البحث الحالي إلى تعرّف واقع الإشراف التربوي بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء متطلبات التقويم التربوي التكويني بدولة البحرين، واكتشاف أهم جوانب القوة والقصور فيه.

وقد قامت الباحثة ببناء استبانة، وتم تطبيقها على عينة بلغ عدد أفرادها (٧٣) مدير مدرسة ابتدائية، و(٢٧٠) معلماً بالحلقة الأولى، و (٨) مشرفين تربويين مختصين بالحلقة الأولى. كما أجرت مقابلات مع أحد عشر فرداً من القيادات التربوية .

وقد أسفر البحث عن عدد من النتائج، أهمها ما يلي:-

١- وجود تفاوت في درجة تركيز المشرف التربوي على مجالات الأهداف المختلفة بالنسبة لعملية الإشراف التربوي.

٢- وجود اتفاق في ترتيب مجالات صعوبات الإشراف التربوي، حيث احتلت الصعوبات المتعلقة بالمشرف التربوي المرتبة الأولى؛ والصعوبات المتعلقة بالمعلم المرتبة الثانية.

٣- تركيز المشرف التربوي ومدير المدرسة على الأدوات النظرية للإشراف التربوي، بينما يركز المعلم على الأدوات التطبيقية منه.

٤– متوسط عدد الزيارات الصفية التي يقوم بها المشرف التربوي للمعلم خلال العام الدراسي زيارة واحدة.

وقدم البحث عدداً من التوصيات قسمت إلى أربعة مجالات، هي: الإدارة التربوية العليا، والمشرف التربوي، والإدارة المدرسية، والمعلم . ومن أهم هذه التوصيات:–

- ضرورة إعادة النظر في فلسفة الإشراف التربوي بما يتفق مع متطلبات التقويم التكويني.

- ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد وتدريب وتأهيل كل من: الإدارة المدرسية، والمعلم، والمشرف التربوي بما يتفق مع متطلبات التقويم التكويني.

تحليل ومقارنة درجات ذكاء الأطفال المتخلفين عقلياً وذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة البحرين

إعداد
الطالب : أسامة مهدي عبدالله المهدي

إشراف
الدكتور: عمر هارون الخليفة

تاريخ المناقشة
٢٦ مايو ٢٠٠١م

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تحليل ومقارنة درجات ذكاء عينة عشوائية من الأطفال المتأخرين ذهنياً (ن = ٢٠)، ومن الأطفال ذوي صعوبات التعلم (ن = ٢٠) في المرحلة الابتدائية بدولة البحرين. وتراوحت أعمار العينة بين ١٣٨ سنة بالنسبة للذكور (ن = ٣٥) والإناث (ن = ٥). طبقت في الدراسة ثلاث أدوات هي: مقياس (وكسلر) لذكاء الأطفال - الطبعة الثالثة، ومقياس المصفوفات المتتابعة المعياري، ومقياس السلوك التكيفي. أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط درجات الذكاء اللفظي والأدائي والكلي في مقياس (وكسلر) للأطفال المتأخرين ذهنياً كانت (٥٥)، (٥٤)، (٥٠) على التوالي، بينما كانت لأطفال صعوبات التعلم (٧٤)، (٦٨)، (٦٩) على التوالي. ولم تكشف الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء اللفظي والذكاء الأدائي لمجموعة الأطفال المتأخرين ذهنياً وكذلك بالنسبة لمجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم . وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٣٥٪ من مجموعة الأطفال المتأخرين ذهنياً تراوحت درجات ذكائهم بين ٦٩٥٥ (التأخر الذهني البسيط)، و ٦٥٪ منهم تراوحت بين ٥٤٤٠ (التأخر الذهني المعتدل). بينما تراوحت درجات ذكاء ٦٠٪ ، و ٤٠٪ من الأطفال ذوي صعوبات التعلم بين (٦٩٥٥) و(٨٠٧٠) على التوالي. كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الأطفال المتأخرين ذهنياً وذوي صعوبات التعلم في مقياس (وكسلر) لذكاء الأطفال، فقد نالت المجموعة الأولى درجات أقل من الثانية. وكانت الفروق بين درجات الذكاء اللفظي والذكاء الأدائي غير كبيرة. وبشكل عام هناك تقارب بين درجات المجموعتين

في العوامل الأربعة (الاستيعاب اللفظي، والتنظيم الإدراكي، والتحرر من تشتت الانتباه، والسرعة الإدراكية). ولم تظهر الدراسة وجود تذبذب في المستوى الجمعي لدرجات الاختبارات الفرعية في مقياس (وكسلر) لذكاء الأطفال بينما كان التذبذب موجوداً على المستوى الفردي. ونتيجة لذلك فقد تم تحديد درجات الضعف والقوة في الاختبارات الفرعية لبعض أفراد العينة. ولم تكشف نتائج الدراسة عن وجود علاقات ارتباطية دالة بين الأدوات الثلاث المستخدمة في الدراسة الحالية. كما تم تحليل كل نتائج الدراسة ومقارنتها بصورة مفصلة. وأخيراً، بالإضافة للأدوات الأخرى، توصي الدراسة ليس باستخدام الطبعة الثالثة من مقياس (وكسلر) لذكاء الأطفال كأداة تشخيصية فحسب، وإنما كأداة تصنيفية لكل من الأطفال المتأخرين ذهنياً وذوي صعوبات التعلم. هناك حاجة لأبحاث لاحقة وبأدوات أفضل للإجابة عن التوصيات المقدمة في الدراسة الحالية.

أثر استخدام الجداول الإلكترونية في تنمية مهارات الملاحظة وتنظيم البيانات والتحليل والاستنتاج لدى تلميذات الصف الثالث الابتدائي

إعداد
الطالبة : عواطف فارس الرويعي

إشراف
الدكتورة: فاطمة البلوشي

تاريخ المناقشة
٢٦ مايو ٢٠٠١م

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر استخدام أحد برامج الحاسوب التطبيقية والمتمثل في الجداول الإلكترونية في تنمية مهارات الملاحظة والتحليل وتنظيم البيانات والاستنتاج.

وتلخصت مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التلميذات في المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارة الملاحظة ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التلميذات في المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارة تنظيم البيانات؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التلميذات في المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارة التحليل؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التلميذات في المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارة الاستنتاج؟

٥- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اكتساب التلميذات المهارات وبين مهارة استخدام الجداول الإلكترونية؟

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، حيث طبقت على مجموعة من تلميذات الصف الثالث الابتدائي من خلال أنشطة صفية لمواد دراسية مختلفة باستخدام الجداول الإلكترونية، وتكونت عينة الدراسة من ٥٦ تلميذة منها ٢٩ تلميذة للمجموعة التجريبية استخدمت الجداول الإلكترونية في تنفيذ أنشطتها و ٢٧ تلميذة للمجموعة الضابطة استخدمت طريقة رسم الجدول يدوياً في تنفيذ أنشطتها. ولمحاولة الإجابة عن أسئلة الدراسة تم تصميم أدوات الدراسة وكانت: اختبار لقياس المهارات، وبطاقة الاختبار العملي لمهارة استخدام الجداول الإلكترونية وبعدها تم تحليل النتائج بالطرق الإحصائية الملائمة. وبالتالي توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلميذات في المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات التلميذات في المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية في مهارة الملاحظة.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلميذات في المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات التلميذات في المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية في مهارة تنظيم البيانات .

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلميذات في المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات التلميذات في المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية في مهارة التحليل .

٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلميذات في المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات التلميذات في المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية في مهارة الاستنتاج .

٥- وجود علاقة ارتباطية بين اكتساب التلميذات مهارة التفكير ومهارة استخدام الجداول الإلكترونية .

وقد أوصت الباحثة بضرورة تبني مناهج الحاسوب وتطبيقاته في المنهج الدراسي للمرحلة الابتدائية على نحو يتيح للتلميذ تطوير مهاراته العقلية، وبخاصة برنامج الجداول الإلكترونية الذي كان له دور في هذه الدراسة في جعل التلميذات أكثر تركيزاً وملاحظة. فكن يحرصن على مراقبة نتائج زميلاتهن ومقارنتها بنتائجهن فيسود الفصل جو من المناقشات الإيجابية والممتعة حول البيانات المعالجة. Open English